

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS PARA A ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Mylenna Vieira Cacho¹
mylennacacho@gmail.com

Dante Henrique Moura²
dante.moura@ifrn.edu.br

Eloisa Varela Cardoso de Arruda³
eloisa.varela@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a função qualificadora proposta pelo Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, o qual prevê que a Educação de Jovens e Adultos –EJA- propicie a atualização de conhecimentos, numa perspectiva de educação ao longo da vida, visto que somos seres em permanente educação. Neste direcionamento, a discussão abordará propostas políticas de relatórios (Faure e Delors) da Unesco diante da materialidade do capitalismo internacional e como isso repercute nas formulações de políticas públicas relativas à educação básica de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional no Brasil, sobretudo, no que se refere ao Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. A metodologia usada no artigo tratou-se de uma pesquisa exploratória documental e bibliográfica, fundamentada em Santos (2010), Ianne (1997), Canário (2003), Di Pierro (2005), Rummert (2007), Ventura (2013), Kuenzer (2009) e Moura (2010 e 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Educação ao longo da vida; Capitalismo internacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público muito específico, que por razões diversas teve o direito à educação negado e mais tarde retorna às instituições de ensino em busca de concluir sua escolaridade. Em geral, são pessoas já inseridas ao mundo do trabalho ou que nele esperam ingressar e visam ascensão social ou profissional.

¹ Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP- IFRN) e professora de Língua Portuguesa do Campus Santa Cruz/IFRN.

² Doutor em Educação e professor/orientador/coordenador do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP- IFRN).

³ Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP- IFRN).

A história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com o sistema educacional e sem ter contemplação pelas políticas públicas, tornando-se um reduto formal para onde se caminham os excluídos deste processo (CHRISTOFOLI, 2010).

As políticas públicas surgem da interação entre o Estado e à sociedade, através de ações que fortaleçam a cidadania e atendam as necessidades da população. Para isso, necessitam de recursos para a sua aplicabilidade, o que as direcionam para as bases de políticas econômicas (SANTOS, 2010).

No início da década de 1990, pouca ênfase foi dada à Educação de Jovens e Adultos, o que tínhamos eram programas de governo de inspiração neoliberal e reformas nos sistemas de ensino que acompanhavam o processo de redefinição do papel do Estado em diferentes áreas. Destaca-se, nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, que em seus artigos 37 e 38 amplia o contingente de jovens e adultos que podem ser atendidos pela EJA, assegurando gratuidade a quem não estudou na “idade regular”, sem restrições quanto à idade mínima e aos estudos anteriores. A LDB vigente assegura ainda que os conteúdos curriculares, atendendo às especificidades desse alunado, deverão estar orientados para a prática social e para o trabalho, por meio de metodologias que considerem as experiências anteriores e o perfil dos discentes.

No contexto político e econômico no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, as políticas públicas educacionais eram guiadas por regras do neoliberalismo decorrentes do processo de globalização. Dessa forma, valorizaram-se programas de capacitação em massa através do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Além, da desintegração do Ensino Médio com a Educação Profissional, de acordo com o Decreto n. 2.208/97, sancionado por Fernando Henrique Cardoso, que objetivava, com isso, conferir à educação profissional mais liberdade e flexibilidade para se adaptar às demandas do mercado de trabalho. Uma visão estritamente mercadológica, em detrimento de formação mais abrangente e comprometida com a elevação da escolaridade do jovem e do adulto trabalhador.

Em 2000, o Parecer nº 11, de 10 maio, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, consolidava a Educação de Jovens Adultos como uma modalidade da Educação Básica, constante da estrutura da educação nacional com funções específicas. Além disso, o documento define que os sistemas de ensino, as instituições e escolas que atendem à EJA devem observar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora na discussão das propostas curriculares para essa modalidade de ensino.

A função qualificadora seria realizada ao passo que seria permitido aos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos gerais e profissionalizantes. A função qualificadora acaba sendo, de certa forma, um componente de interesse dos jovens e adultos trabalhadores em razão das exigências laborais e de admissão em setores produtivos e, muitas vezes, a escolarização se sobrepõe ao interesse pela profissionalização oferecida.

No que se refere a função qualificadora, o Parecer prevê que a EJA propicie a atualização de conhecimentos, numa perspectiva de educação por toda a vida:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização dos conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.11).

Salienta-se que a função qualificadora da EJA, ao discutir a incompletude humana e a criação de uma sociedade solidária e heterogênea, coaduna-se com o projeto histórico da UNESCO (Relatório Jacques Delours), portanto, “é resultado da influência de agências internacionais, onde a perspectiva da educação ao longo da vida tornou-se um imperativo na chamada sociedade do conhecimento” (VENTURA, 2013, p.30).

Têm-se também, mecanismos de controle de problemas sociais, em busca da continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista, como o Banco Mundial e a Unesco, que incentivam políticas focalizadas em um adaptar-se constantemente às mudanças através de um contínuo educar-se.

Assim, este emprego permanente ou continuado da EJA, através da função qualificadora, dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto de maneira utópica pressupor que propiciará a todos a utilização de conhecimentos por toda a vida, sem garantir a efetividade das obrigações do Estado e ainda possibilitar aos alunos conhecimentos atrelados às necessidades imediatas do mercado, não respondendo a uma formação humana integral.

Diante disso, discute-se, neste artigo, esta concepção de educação ao longo da vida, propostos por organismos internacionais, refletida em legislações educacionais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no PROEJA (Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), como resposta à nova materialidade do capitalismo.

Para fundamentar a discussão, realiza-se um estudo bibliográfico embasado em Santos (2010), Ianne (1997) os quais discutem gestão pública, políticas públicas e avaliação de políticas públicas. Para discutir as concepções de educação ao longo da vida direcionada para

a Educação de Jovens e Adultos, Canário (2003), Di Pierro (2005), Rummert (2007) e Ventura (2013). Para aprofundamento das políticas públicas para a educação profissional articulada à educação básica, Kuenzer (2009), Moura (2010 e 2012), Ramos (2012). Além de pesquisas documentais e acesso ao site do Ministério da Educação, em busca de dados e informações que embasem a discussão desse texto.

O presente artigo está organizado com a seguinte estrutura: o primeiro tópico discutirá a concepção da educação ao longo da vida na EJA, proposta por relatórios encomendados pela Unesco; o segundo diz respeito à discussão de como esta concepção de educação repercutiu no PROEJA, com dados do INEP; e partimos para as considerações finais.

2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA EJA

As mudanças ocorridas com a passagem do regime de acumulação fordista para o de acumulação flexível, também denominado de reestruturação produtiva, se fizeram sentir principalmente no campo econômico, da revolução tecnológica e no campo do trabalho e emprego, havendo, segundo David Harvey (1989), o aumento do desemprego- principalmente a diminuição do emprego formal e o aumento do trabalho autônomo-, a redução dos salários e dos direitos trabalhistas, a mudança de ênfase na produção- que passou de bens duráveis para não duráveis-, a aceleração do tempo de giro na produção e a redução deste tempo no consumo, a elevação de atividades no setor de serviços, o aumento da competição internacional, dentre outros aspectos.

Nesta nova fase, o capitalismo tem concentrado o poder e a riqueza mundiais, acarretando o aumento das desigualdades econômicas, políticas e militares entre as nações, as quais encontram-se praticamente todas subordinadas ao império anglo-saxão (FIORI, 2001).

Diante deste contexto, o paradigma da educação ao longo da vida na Educação de Jovens e Adultos surge como uma redefinição da identidade desta modalidade, que, anteriormente, tinha a educação como compensatória numa visão redutora de escolarização. Assim:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p.1119-1120).

Essa perspectiva permeia grande parte da literatura atual da EJA no Brasil, bem como os documentos governamentais e das agências internacionais, tendo como pressuposto a “sociedade do conhecimento”. Destaca-se a Declaração de Hamburgo, proveniente da V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), ocorrida em 1997, e referendada em documentos legais como o Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação, instituindo a função qualificadora à EJA.

No entanto, este discurso sobre a necessidade de uma educação ao longo da vida não é novo. Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco, apresentou o Relatório *Aprendendo a Ser* (Relatório Faure) que tinha como finalidade uma proposta de educação que possibilitasse e garantisse a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Tal documento enfatiza a adequação da sociedade à modernização ao relacionar as ideias de progresso à uma educação permanente, inspirado nas teorias do Capital Humano.

Em 1996, tem-se um novo relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, divulgado no livro *Educação: Um tesouro a Descobrir* (Relatório Delors), apresentando os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio. Neste, destaca a ênfase no respeito à diversidade, a defesa do pluralismo como forma de melhorar o entendimento entre os povos e a reafirmação das ideias de educação continuada.

Ambos relatórios (Faure e Delors), encomendados pela Unesco, obscurecem o debate político e influenciam políticas públicas de países como o Brasil. Canário (2003) afirma que assim há uma articulação estabelecida entre educação e atividade econômica, a política de formação como resposta às políticas de emprego, sustentada por argumentos de evolução tecnológica, eficácia produtiva (produtividade, competitividade e empregabilidade) e a coesão social, que se refere à preocupação de combater ou prevenir conflitos abaladores da nova ordem econômica.

Nessa discussão, mesmo que o conceito de educação ao longo da vida tenha sido difundido na década de 1990, Lima (2007) afirma que a centralidade a ideia desta aprendizagem tem se referendado na defesa de aprendizagem para competir, o que distorce ou nega projetos que têm como pressuposto da educação como direito coletivo e de responsabilidade do Estado. Atendendo, assim, a uma política educativa do novo Estado neoliberal, orientada para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações.

Configura-se, então, a educação ao longo da vida, diante do exposto como obtenção e renovação de competências necessárias para a participação na sociedade do conhecimento e inclui em sua formação a construção de um sujeito pacífico e tolerante aos interesses do capitalismo. Não contendo, portanto, em sua proposta nenhuma ruptura com a ordem estabelecida e com a lógica social capitalista.

E é esta perspectiva representativa da concepção dominante que orienta grande parte das políticas públicas da EJA no Brasil, funcionando como mecanismo de resposta aos desafios econômicos contemporâneos e sustentação da hegemonia da visão produtivista de educação norteada pelos organismos internacionais.

3 O PROEJA E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Em 2004, um ano após assumir a presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona o Decreto n. 5.154, o qual determina a retomada da articulação da educação profissional técnica de nível médio com o Ensino Médio, o que favoreceu um olhar mais direcionado para a educação de jovens e adultos trabalhadores, diante também de uma realidade explicitada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgada em 2003, em que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental e 6 milhões estão matriculados na EJA.

Diante desses dados e a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, através do Decreto nº 5.478, que estabelecia a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Substituído em 2006, pelo Decreto nº 5.840, o qual determinou novas diretrizes e ampliou a abrangência do primeiro, com a inclusão da oferta nas esferas públicas federais, estaduais e municipais, sistemas s e redes privadas, além de atender ao público do ensino fundamental, não só mais o médio.

A seguir um quadro com o número de matrícula no PROEJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no período de 2007 a 2013:

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007- 2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino					
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio	
		Total	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	---	---	1.618.306	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	3.976	---	1.650.184	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	3.628	---	1.566.808	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	14.126	---	1.427.004	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	23.995	---	1.364.393	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	18.622	53.623	1.345.864	35.993
2013	3.722.670	2.447.792	20.194	43.406	1.324.878	41.269
D% 2012/ 2013	-3,4	-4,4	8,4	-19,1	-1,6	14,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.

3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

4) O número total de matrículas do Ensino Fundamental inclui anos iniciais e finais deste nível de ensino.

Esses dados da Tabela 1 demonstram um crescimento no número de matrículas dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, sobretudo, no Ensino Médio. Assim, O PROEJA institui-se e fixa sua significação no contexto de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Para Moll (2010, p.132) o PROEJA “constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e de adultos na educação básica”. Até, então, não existia uma política pública nacional voltada para a profissionalização de jovens e adultos aliada à formação profissional com elevação de escolaridade.

Entretanto, na formulação e na definição de políticas públicas devem ser estabelecidas metas, objetivos e recursos a serem aplicados, a fim de se tornarem planos, programas ou projetos; e sua implantação depende de fatores como a forma de desenvolvimento de atividades, as condições políticas, econômicas e sociais, além das características dos gestores implantadores (SANTOS, 2010).

No campo da Educação Profissional no Brasil, segundo Grabowski e Ribeiro (2010), existe uma fragmentação de iniciativas governamentais, refletindo na alocação dos recursos. Para esses autores, a gestão de políticas públicas na Educação profissional deve ser planejada, considerando aspectos como: integração da educação profissional com o mundo do trabalho, articulação com a educação básica, integração com outras políticas públicas, respeito ao saber e a cultura dos educandos e compromisso com a organização e emancipação dos trabalhadores.

O PROEJA tenta englobar alguns desses aspectos, porém apresentam algumas fragilidades que merecem ser avaliadas, como as instituições que passaram a poder oferecê-la como as pertencentes ao sistema S, “num claro movimento de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do mesmo documento e evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal” (RUMMERT, 2007, p.44). Assim, tem-se dinheiro público aplicado em instituições privadas ou que visem o lucro.

Outro aspecto a se avaliar é que o trabalho no documento Base do PROEJA é tido como princípio educativo, conflituando-se com os interesses dos “parceiros preferenciais” eleitos pelo próprio MEC: os empresários que regulam a formação dos trabalhadores seguindo as necessidades postas pelo mercado.

A recorrente referência à “educação ao longo da vida” é verificada também no Documento Base o que se observa a subordinação funcional das políticas educacionais e de formação à racionalidade econômica dominante, “baseada na produção e acumulação de riqueza sob a forma de uma tendência inquieta e insaciável para acumular capital” (CANÁRIO, 2003, p.195).

Assim, vê-se que o PROEJA surge e se modifica em meio a contradições entre a construção da superação de desafios como o da formação profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante e, por outro, atende a interesses capitalistas de uma lógica globalizada. De toda forma, constitui-se uma iniciativa que pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores,

sobretudo, no que se refere a iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos Institutos Federais e demais escolas públicas federais, como previsto no primeiro decreto, visto que tal programa busca a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, o trabalho não alienante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas devem ocorrer em função de atender melhorias de vida da população e sua avaliação deve ser vista como um facilitador para a compreensão da gestão do Estado, em busca de oferecer ações eficientes e eficazes que correspondam expectativas da sociedade.

As propostas de políticas públicas para a educação profissional articulada à educação básica devem ser elaboradas a partir de uma concepção de homem, mundo, trabalho e educação que não vise apenas atender a lógica social do capitalismo, nem aos organismos internacionais atrelados aos interesses hegemônicos. Tais políticas ao serem definidas devem ser monitoradas e avaliadas, bem como sua implantação deve passar por processos de avaliação e redefinição.

No entanto, percebe-se que as políticas educacionais voltadas para a EJA apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista, servindo como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural. Na tentativa não só de diagnosticar, como também de criar mecanismos de controle, surgem as ações do Banco Mundial e da Unesco, naturalizando as causas da pobreza e incentivando políticas focalizadas em caráter educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AZEVEDO, Janete Lins de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBP**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.211-232, mai/ago.2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC, maio 2000.

BRASIL. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

BRASIL. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA -, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de uma política. In CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, p.189-207,2003.

CHRISTOFOLI, Maria C.P. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26,n.92, p.1115-1139, out. 2005.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheilub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência política**. Análise e conjuntura, Belo Horizonte, n.3, p.107-127, set./dez.1986.

FIORI, José Luis. O cosmopolitismo de cócoras. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo:CEDES,v. XXII,n.77, p. 11-27, dezembro de 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira,1977.

LIMA, C. L. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.58-79.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: 2012, p.47-81.

MOLL, Jaqueline. Projeja e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnologia no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.131-138.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v.2, p.35-50, 2007.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n.29, p.29-45, jan/jun, 2007.

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: contribuições para o debate. KANAANE, Roberto; FILHO, Alécio Fiel; Ferreira, Maria das Graças (orgs.). **Gestão pública: planejamento, processos, sistemas de informações e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 3-15.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.1,p.29-44, 2013.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Julho de 1997. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41-49, 2004.