

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 65

30 de Junho de 2014

ISSN 1068-2341

Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A Afirmação da EJA como Direito

Maria Clara Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Ana Cláudia Ferreira Godinho

Universidade do Estado de Minas Gerais

Brasil

Citação: Fischer, M.C.B. & Godinho A.C. F. (2014). Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (65).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n65.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos II*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

Resumo: Este artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil como direito e como campo, com práticas e reflexões de matrizes político-pedagógicas distintas ou mesmo antagônicas. Tais reflexões inserem-se no debate sobre os fundamentos e modalidades da relação entre educação, trabalho e emancipação humana. Uma ideia força do texto é a convicção de que pessoas jovens e adultas são sujeitos de direitos e que a plena realização de um deles – o acesso e permanência na escola – depende do (re)conhecimento, por todos aqueles que estão envolvidos no campo, da natureza e do potencial da relação desses sujeitos com os mundos do trabalho. Neste estudo de natureza qualitativa, as autoras realizaram análise documental e retomaram dados de duas pesquisas qualitativas em Educação, que coletaram dados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, observação participante e registro em diário de campo. Argumentou-se sobre a centralidade da experiência singular e coletiva do aluno-trabalhador para mediar relações entre trabalho e educação

no currículo da EJA. As autoras enfatizam o trabalho como lugar de produção, mobilização e (re)interpretação permanente de saberes e valores pelos trabalhadores. Estes, ao ingressarem em cursos de EJA, colocam em circulação no contexto escolar estes saberes e valores produzidos no mundo do trabalho, gerando tensionamentos que impelem a reaproximação entre saberes escolares e experiência de trabalho. As autoras ressaltam a pertinência de novos estudos sobre o Currículo Integrado e outras práticas curriculares que valorizem o trabalho enquanto experiência humana.

Palavras-chave: EJA – Brasil – Trabalho-Educação - emancipação humana

Work, Education and Human Emancipation Humana: Affirming Youth and Adult Education as a right

Abstract: This article discusses the Education of Youth and Adults in Brazil as a right and as a field of studies and political intervention with practices and reflections of distinct or even antagonistic political-pedagogical bases. Such reflections are part of the debate on the fundamentals and forms of relationship between education, work and human emancipation. A key argument of the text is the conviction that young and adults are subjects of rights and the fulfillment of one of them - access and permanence in school - depends on the (re) cognition, by all those involved in the field, of the nature and the potential of the relationship of these subjects to the worlds of work. In this qualitative study, the authors conducted document analysis and data from two qualitative educational researches. The data was taken through semi-structured interviews, participant observation and field work notes. It was argued on the centrality of singular and collective experience of student-worker to mediate relations between work and education in the curriculum of youth and adult education. The authors emphasize the work as a place where workers make permanent production, mobilization and (re) interpretation of knowledge and values. They put into circulation in the school context this knowledge and values of their working experience, generating tensions that drive the rapprochement between school knowledge and work experience. The authors emphasize the relevance of new studies on the Integrated Curriculum and other curricular practices that enhance the work as a singular and fundamental human experience.

Keywords: Youth and Adult Education; Brazil; Work-Education; Human emancipation.

Trabajo, Educación y Emancipación Humana: La afirmación de EJA como derecho

Resumen: Este artículo aborda la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil como derecho y como campo, con prácticas y reflexiones de matrices político-pedagógicas distintas e incluso antagónicas. Estas reflexiones se insertan en el debate sobre los fundamentos y modalidades de la relación entre educación, trabajo y emancipación humana. Una idea que fundamenta el texto es la convicción de que personas jóvenes y adultas son sujetos de derecho y que la plena realización de uno de estos –el acceso y permanencia en la escuela– depende del (re)conocimiento por parte de todos los involucrados en este campo, de la naturaleza y el potencial de la relación de esos sujetos y los mundos de trabajo. En este estudio de naturaleza cualitativa, las autoras han realizado análisis documental y han retomado informaciones de dos investigaciones cualitativas en Educación, que habían recolectado datos por medio de entrevistas individuales semi-estructuradas, observación participante y registro en diario de campo. Se argumentó sobre lo fundamental de la experiencia singular y colectiva del alumno-trabajador para mediar relaciones entre trabajo y educación en el currículo de EJA. Las autoras enfatizan el trabajo como lugar de producción, movilización y (re)interpretación permanente de saberes y valores por parte de los trabajadores. Estos, al ingresar en cursos de EJA, colocan en circulación estos saberes y valores producidos en el mundo del trabajo dentro del contexto escolar, generando tensiones que impelen la reaproximación entre el saber

escolar y la experiencia de trabajo. Las autoras resaltan la pertinencia de nuevos estudios sobre el Currículo Integrado y otras prácticas curriculares que valoricen el trabajo como experiencia humana. **Palabras clave:** EJA; Brasil; Trabajo-Educación; emancipación humana.

Apresentação

Este artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil como direito e como campo em que os atores envolvidos produzem práticas e reflexões de matrizes político-pedagógicas distintas e, por vezes, antagônicas. Argumentamos sobre a necessidade de se repensar fundamentos e modalidades da relação entre educação, trabalho e emancipação humana com o intuito de contribuir para a plena afirmação da EJA como direito. Para que isso se torne possível, consideramos necessária a incorporação do trabalho, em sua natureza ontológica e histórica, desde a dimensão macro, que se concretiza na legislação, até a dimensão micro, abrangendo as práticas pedagógicas.

Pessoas jovens e adultas são sujeitos de direitos e a plena realização de um deles – o acesso e permanência na escola – depende do (re) conhecimento, por todos os que estão envolvidos neste campo, da natureza e do potencial da relação desses sujeitos com o mundo do trabalho. Entretanto, as políticas educacionais e as experiências educativas voltadas para este público não realizam necessariamente esta aproximação entre trabalho e educação numa perspectiva emancipatória, por vezes buscam a preparação – leia-se adaptação – do trabalhador para postos de trabalho, muitos deles precários, nas atuais configurações hegemônicas do mundo do trabalho. Existe aí um antagonismo que revela disputas de concepções de educação, de trabalho, do sujeito da EJA e de suas relações neste complexo campo de estudos, políticas e práticas.

Neste estudo de natureza qualitativa, sustentamos a nossa argumentação a partir de análise documental, realizada no estudo da legislação brasileira e de documentos de programas e de projetos de EJA, articulada à retomada de dados de duas pesquisas qualitativas da área da Educação – uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, defendidas, respectivamente, em 2007 e 2012. Ambas as pesquisas realizaram a coleta de dados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, observação participante e registro em diário de campo. Os dados são resgatados, em parte, para analisar a questão orientadora deste artigo que é: como a experiência singular e coletiva de estudantes-trabalhadores/as lança elementos para a configuração de práticas educativas emancipatórias, contribuindo para a plena afirmação da EJA como direito?

O reconhecimento do trabalho como experiência formadora do ser humano pela EJA: articulações necessárias à afirmação da educação como direito

Numa sociedade de classes a luta e a conquista de direitos por parte das classes populares é uma constante e se dá em diferentes níveis, de diferentes formas e entram em jogo diferentes horizontes políticos e pedagógicos. É o que acontece com o direito à educação de jovens e adultos no Brasil. Nesse sentido, as últimas décadas representaram um período de mudanças significativas nas concepções de educação, trabalho e saberes, entre outras, as quais foram especialmente relevantes para instituir a EJA como direito.

A Constituição de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (CEB 11/2000) que acompanha o documento das Diretrizes: em todos eles, a EJA é reconhecida como uma modalidade da educação básica, voltada para pessoas jovens e adultas que, por várias razões, foram impedidas de realizar e/ou de concluir seus estudos escolares na idade considerada *regular*. Desse modo, busca garantir o acesso à

escolarização a toda a população, em conformidade com a CF88, que define a educação como um direito público subjetivo.

Em consonância com a ideia de que a educação é um direito que não se restringe à infância, mas, ao contrário, deve ser garantido a todos os cidadãos e cidadãs, a promulgação da LDB 9394/96 extingue o Ensino Supletivo, substituído pela Educação de Jovens e Adultos. Com isso, a legislação buscou superar a visão compensatória e aligeirada da escolarização de pessoas jovens e adultos, presente na LDB anterior. Os artigos da LDB 9394/96 dedicados à EJA ressaltam a necessidade de que os cursos sejam adequados às condições de vida e de trabalho de pessoas jovens e adultas que não frequentaram a escola ou não concluíram a Educação Básica. Reconhece, portanto, as especificidades do público em relação a estudantes da escola regular, ainda que não desenvolva a questão.

Além disso, a alteração do nome referente à escolarização de pessoas jovens e adultas buscava expressar a transformação das funções desta modalidade de ensino, questão aprofundada no Parecer CEB/CNE 11/2000. No documento, considera-se que o ensino supletivo tivera uma função compensatória, visando à recuperação de uma formação escolar em falta. Essa ideia embasara a criação de cursos aligeirados, cuja referência para a construção do currículo era a escola regular, sem levar em consideração as especificidades do público jovem e adulto. Diante desse cenário, a oferta pública de escolarização básica para este público ocorria predominantemente por meio de campanhas de alfabetização e projetos governamentais de elevação de escolaridade. Em contraponto a tais práticas, as funções da EJA passam a ser a reparadora e a equalizadora, segundo o Parecer CEB/CNE 11/2000. Compreende-se que jovens e adultos que não concluíram a educação básica tiveram negado este direito quando crianças. Portanto, cabe ao Poder Público garantir a reparação deste problema mediante a oferta de cursos e de exames de certificação escolar. Desse modo, considera-se necessário garantir a equidade de oportunidades aos jovens e adultos no acesso à escolaridade, pelo menos a Educação Básica completa, para ampliar as oportunidades de acesso a outros direitos sociais, eventualmente em sua plenitude.

Ao manter a certificação de saberes não escolares de pessoas jovens e adultas, por meio de exames, a legislação não avança em relação à LDB 5692/71, mas, ao menos, não retrocede. Com essa permanência¹ dos exames e a possibilidade de reconhecer e certificar saberes do trabalho (prevista no Art. 41), o documento permite a valorização o mundo do trabalho como um espaço importante da formação humana, sobretudo para um público que, em muitos casos, teve de renunciar a vida escolar para ingressar precocemente no mundo do trabalho. A partir do pressuposto de que estas pessoas adquiriram e produziram saberes em suas experiências de vida, o trabalho passa a ser reconhecido como um espaço onde as pessoas adquirem, confrontam, mobilizam e interpretam saberes e, assim, produzem aprendizagens.

Este reconhecimento dos saberes não escolares pela legislação contribui, mesmo que timidamente, para a superação de estigmas contra a população analfabeta ou pouco escolarizada. Ideias como a “chaga do analfabetismo”, amplamente divulgadas por campanhas de alfabetização, como a CNEA e o Mobra (Paiva, 2003) vão perdendo força no discurso governamental sobre a EJA, o que já representa um avanço no sentido de reconhecer neste público sujeitos de saber, e não pessoas com desenvolvimento cognitivo semelhante ao de uma criança, como faziam crer as campanhas de alfabetização.

¹ Cabe destacar que a LDB 9394/96 não cria os exames, apenas mantém esta possibilidade de certificação escolar que já existia na LDB 5692/71. Nesse sentido, a nova lei não apresenta qualquer avanço nas concepções de EJA. Posteriormente os exames foram substituídos pelo ENCCEJA e, nos últimos anos, a certificação profissional passou a ser viabilizada também pela rede Certific, criada pelo governo federal e implementada em alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do ano de 2010.

Embora a legislação apresente avanços nas concepções de EJA, a condução das políticas públicas da área ainda apresenta algumas características comuns às ações realizadas na história da escolarização de jovens e adultos no país desde o início do século XX, conforme Paiva (2003):

- a vinculação entre os projetos e programas educacionais e o governo em exercício e, em muitos casos, ao partido político responsável pela administração pública;

- a primazia de campanhas de alfabetização e programas de curto prazo, cuja implantação de turmas é repassada aos estados e municípios e sem almejar a continuidade dos estudos após a alfabetização. A esse respeito, Haddad (2009, p. 366) expõe a situação educacional brasileira:

Em 2007 a população brasileira com 15 anos ou mais era de 141,5 milhões de pessoas. Dessas, 14,1 milhões não sabiam ler nem escrever, ou seja, 10% dos jovens e adultos. Apenas 2,9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos (acima de 24 anos), apenas 1,8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis têm continuidade em programas de educação de jovens e adultos. Isso é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são responsáveis por sedimentar o aprendizado realizado em programas de alfabetização. Afinal, os seis a oito meses dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo nesse processo, que deveria ter continuidade até o término do ensino médio.

Frente aos dados apresentados por Haddad (2009), é possível afirmar que a continuidade das ações em EJA permanece como uma reivindicação necessária de docentes, pesquisadores e pesquisadoras, além dos movimentos sociais que almejam a garantia do direito à educação para toda a população brasileira. Estes atores enfrentam o predomínio de políticas focais de combate ao analfabetismo, que permanece como um obstáculo à consolidação das políticas de EJA no Brasil, apesar dos avanços na legislação.

Como campo, a EJA vem se construindo no Brasil com uma significativa participação de docentes, pesquisadores e pesquisadoras e outros atores da sociedade civil. Atualmente, estes atores encontram no Fórum Nacional e nos Fóruns Estaduais de EJA um espaço onde podem dar organicidade a um movimento em defesa do direito formal e real de educação de pessoas jovens e adultas. Os fóruns vêm cumprindo funções de socialização de práticas e conhecimentos pertinentes ao campo, de articulação política para intervir nos tempos e espaços do Estado, disputando e propondo ideias e propostas práticas para a elaboração e execução de políticas públicas para este campo educacional e de formação para os envolvidos na sua implementação nas escolas. Desse modo, os fóruns têm um importante papel de afirmação da educação como direito de toda a população (Machado, 2008).

Além disso, os fóruns são um espaço de profundo aprendizado do respeito às diferenças de posicionamentos a respeito do que, como, com que recursos e para que alfabetizar, escolarizar e educar pessoas jovens e adultas (Soares, 2004). É significativo constatar, por exemplo, que, em maio de 2010, em Porto Alegre-RS, delegados de todo o país encontraram-se no III Seminário Nacional de Formadores de EJA para discutir as especificidades da formação docente neste campo.

Pode-se afirmar, então, que os fóruns da EJA conformam uma das vozes mais fortes a expressar os posicionamentos do campo. Vale ressaltar que, nessas articulações orgânicas, os atores alimentam, em meio a muitas tensões e contradições, a ideia de coletivo como um princípio de atuação. Muitos dos envolvidos são portadores da tradição das lutas coletivas de participação e democratização da sociedade brasileira. Os fóruns firmam-se, então, como um espaço coletivo de proposição e vigília permanente das ações do Estado e, em função disso, realizam uma interessante dialética de relação entre sociedade civil e sociedade política. Consolidam, assim, um espaço permanente de realização da democracia num país marcado por anos de história de autoritarismo, arbítrio e negação dos direitos humanos fundamentais.

A construção e a consolidação deste campo carregam consigo orientações político-pedagógicas de natureza emancipatória, em grande parte oriundas dos ideários da Educação Popular. Com isso, lutam, na perspectiva de Paulo Freire, contra práticas de educação bancária. Acerca destas influências, Soares & Silva (2009) abordaram a presença de pressupostos e concepções da Educação Popular no campo da EJA, presentes nas trajetórias formativas de educadores e educadoras de jovens e adultos. A partir do depoimento de educadores e educadoras com larga atuação no campo, como Osmar Fávero e Aída Bezerra, os autores compreendem como herança da EP algumas características da EJA, tais como: a referência ao pensamento freireano, em especial ao diálogo como basilar do planejamento curricular e da relação professor-aluno; a concepção de educação como uma prática social que não se limita à escolarização; a valorização do saber popular como princípio orientador das ações educativas; e a dimensão política da educação (Soares & Silva, 2009).

A articulação de grupos envolvidos com a EJA vem contribuindo para a consolidação de um campo educacional de caráter teórico, ético e político-pedagógico, em que se integram a produção acadêmica, a proposição e a avaliação de políticas públicas, bem como a experimentação e divulgação de experiências pedagógicas. Por esta perspectiva, pode-se considerar a EJA como um campo, com uma identidade própria, em processo crescente de consolidação. Inúmeros indicadores expressam esse fenômeno: políticas públicas específicas; espaços de formação e investigação em universidades; produção acadêmica especializada; fóruns de articulação de educadores e militantes da EJA, entre outros. Especialmente na América Latina, essa modalidade é explícita e visivelmente associada às condições sócio-político-econômico-culturais das classes populares – no que diz respeito tanto às suas vicissitudes como às suas mazelas –, das quais os alunos da EJA se originam.

A análise produzida nos espaços de reflexão dos fóruns denuncia os processos de reprodução das condições de desigualdade social na Escola, como instituição e, num sentido mais amplo, a ausência de direitos sociais universais. Da rica experiência de educação política realizada por movimentos sociais até as ofertas de “segunda oportunidade” (campanhas de alfabetização e elevação de escolaridade), a EJA vem se construindo na tensão entre emancipação e regulação; entre o modelo escolar de educação e o modelo popular; entre processos instituídos e instituintes (Baquero e Fischer, 2004). Um campo que vem se complexificando pela crescente incorporação de parcelas da juventude excluídas da e na escola, assim como pelas questões que emergem do mundo do trabalho e o crescimento vertiginoso da mediação tecnológica em todos os espaços e tempos da vida social, num contexto de acumulação flexível do Capital.

A EJA enquanto campo encontra-se permanentemente frente ao desafio de fazer escolhas entre uma alfabetização e escolarização para adaptar, de forma subordinada, jovens e adultos através de uma inclusão excludente (Kuenzer, 2007), ou contribuir para ampliar as condições de sobrevivência dos sujeitos da EJA, ao mesmo tempo em que reafirma os compromissos presentes no pensamento freireano, de leitura do mundo acompanhada da leitura da palavra, tão caras à história da Educação Popular.

Estas escolhas estão relacionadas à própria constituição histórica deste campo educacional, palco de disputas político-pedagógicas entre práticas e concepções bem distintas. Ao mesmo tempo em que experiências educativas retomam e atualizam princípios e práticas da Educação Popular, há outras experiências, até antagônicas aos princípios da Educação Popular, que vem ganhando força. Trata-se de formulações de atores que também têm expressiva atuação no Brasil, como o sistema S, algumas organizações não governamentais ligadas à iniciativa privada, bem como organismos internacionais ou transnacionais, por exemplo, a UNESCO e o Banco Mundial, cujas proposições para o campo educacional têm grande repercussão nas políticas públicas de EJA no Brasil e na América Latina, como um todo. Em alguns momentos da história da educação de jovens e adultos, estes atores ganham destaque na formulação e implementação de políticas públicas para este campo, restringindo-as a uma preparação instrumental e aligeirada para o mercado de trabalho e/ou

retomando o caráter assistencialista e focal das ações voltadas à alfabetização e escolarização de pessoas jovens e adultas.

Atualmente, alguns espaços explicitam estas disputas de concepções sobre a educação e os sujeitos da EJA, tais como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) (1997) e a VI CONFINTEA (2009). A última edição da conferência foi marcada pelo tensionamento entre o poder público e os movimentos sociais ligados à educação, o que impulsionou, no Brasil, a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em nível estadual e nacional. Esses fóruns, por sua vez, deram origem ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que busca construir ações e pautas de reivindicações ao poder público, visando a garantir o direito à educação pela população com 15 anos ou mais. Estes fóruns de EJA e ENEJAs configuram um novo espaço de participação dos variados atores que constituem o campo da EJA. Em 2009, a VI CONFINTEA novamente reuniu membros de vários países. Contudo, na avaliação de Di Pierro (2009), o evento explicitou a dicotomia entre dois polos: um que concebe a educação ao longo da vida como preparação permanente de recursos humanos para o mercado de trabalho; e outro que a concebe fundamentalmente como alfabetização, entendida como a base do processo formativo. Além disso, a declaração do evento foi avaliada como vaga, por não definir claramente os indicativos para a ação dos estados. Assim, a concretização das ações dependeria primordialmente do acompanhamento das políticas pelos próprios atores do campo.

Educadores e gestores da educação de jovens e adultos na perspectiva da emancipação humana, tanto em espaços como os fóruns, quanto nos locais de atuação singular têm proposto questionamentos sobre a relação da Escola, e seu patrimônio curricular e metodológico, com as experiências da Educação Popular, suas teorizações, concepções e práticas no âmbito da educação não escolar. Na mesma direção, estes atores da EJA indagam-se sobre os modos de incorporar ao cotidiano escolar o patrimônio de viés emancipatório construído pelos estudos sobre educação e relações étnico-raciais, de gênero e trabalho.

Nesse movimento, os e as profissionais que atuam no campo das práticas e no da política têm enfatizado o *educar* ao invés de restringir-se a *ensinar*. Desse modo, a EJA é compreendida de modo mais amplo que a escolarização, incorporando a herança da educação não escolar, particularmente da Educação Popular. Tal articulação permite retomar permanentemente a discussão sobre o que significa *educar*, o que implica repensar os processos de mediação pedagógica próprios da Escola. Confrontar as formas de aprender e ensinar estabelecidas dentro e fora da escola não é um desafio simples a que se propõe este campo e menos ainda quando se trata de refletir sobre as relações entre Trabalho e Educação, especialmente na EJA.

No Brasil, no Campo Trabalho-Educação², que tem forte presença na vida acadêmica e na discussão das políticas públicas, ricas reflexões teórico-práticas têm sido produzidas visando processos emancipatórios. A educação de jovens e adultos, por sua vez, tem sido permeável a tais reflexões e se apropriado, a partir de seu lugar específico, das mesmas. Das práticas e elaborações teóricas e políticas de natureza emancipatória, muitas ações do campo da EJA tem se apropriado das proposições deste campo teórico em torno da categoria trabalho como princípio educativo e, por consequência, a perspectiva que associa o trabalho à formação humana, à escola unitária e ao currículo integrado. Esses postulados foram disputados nos fóruns de debates que precederam a elaboração da atual LDB³, nas décadas de 1980 e 1990 e nos anos 2000 nos processos de disputa em torno da produção de alguns textos da legislação educacional brasileira. Nos anos 1990, houve tentativas de colocar em prática tais postulados em experiências inovadoras de educação profissional

² Há vários artigos que sistematizam a trajetória do Campo Trabalho-Educação no Brasil. Ver, por exemplo, Ferreira (2002), Trein e Ciavatta (2003), Tumolo (2005), Handfas (2008) e Rodrigues e Rosas (2011)

³ Ramos (2010) recupera parte dos debates nas lutas pela LDB

integrada à elevação de escolaridade no contexto, e, ao mesmo tempo, à revelia, do PLANFOR⁴. Foi o caso de algumas experiências do Movimento Sindical, como o Programa Integrar desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos, entidade filiada a Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT)⁵.

Num sentido amplo, a incorporação do patrimônio de discussão teórico-prática a respeito do trabalho como princípio educativo tem contribuído para o aprofundamento do entendimento da EJA como *educação* e não restrita ao *ensino* de jovens e adultos, como se chama a modalidade. O trabalho quando reconhecido como central para a formação humana é intrinsecamente educativo. Esta perspectiva confere outro olhar para a dimensão profissional para e nas políticas voltadas a jovens e adultos.

Todavia, outras perspectivas e outras lógicas sobre os vínculos entre Trabalho e Educação têm disputado seu espaço na EJA. A vinculação pragmática da elevação de escolaridade de jovens e adultos com o trabalho; isto é, como pressuposto de empregabilidade e, portanto, tendo como horizonte a inserção no mundo do trabalho assalariado. Isto é, a certificação e o desenvolvimento de habilidades e competências como razão para a volta aos estudos de homens e mulheres jovens e adultos.

Os vínculos entre trabalho e educação em documentos legais da EJA: tensionamento entre emancipação e adaptação

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da Educação Básica, com garantias constitucionais é um direito assim como, vale lembrar, é o trabalho. A criação de condições para a efetivação deste direito para cada cidadão ou cidadã não é um favor da sociedade ou do Estado; ao contrário, é uma obrigação deste e uma responsabilidade coletiva daquela.

A Constituição de 1988 (art.208), a LDB de 1996, a Resolução nº 01/2000 e o Parecer nº 11/2000 – os dois últimos, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) – são documentos legais que instituem e regulamentam a Educação de Jovens e Adultos como direito. Essa legislação, como todo aparato legal, expressa uma determinada correlação de forças num momento histórico específico.

Este direito pode efetivar-se pelas possibilidades reais que a pessoa jovem ou adulta tenha de acesso, permanência e certificação às etapas de ensino fundamental e médio. Tais possibilidades implicam, conforme explicitação em um ou mais documentos legais, o reconhecimento da singularidade – e da diversidade – dos sujeitos desta modalidade educativa, da necessidade de docentes qualificados, vagas nas escolas de acordo com a demanda, isonomia no tratamento da EJA em relação a outros níveis da Educação Básica, entre outros aspectos.

Vários estudos e alguns textos da legislação têm afirmado a necessidade de se atentar, em todos os níveis, para a especificidade dos sujeitos desta modalidade. O trabalho é uma de suas marcas principais e tal reconhecimento é fundamental para a garantia do direito à educação, tanto em aspectos internos à escola (recursos humanos e materiais, currículo, respeito aos tempos e

⁴ PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador implementado em todo o país pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) a partir de 1996.

⁵ O Programa Integrar, criado e realizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT) desde 1996, “acontece a partir de várias modalidades: Programa Integrar para Trabalhadores(as) Desempregados(as), Programa Integrar para Trabalhadores(as) Empregados(as) (PIE) e Programa Integrar para a Formação de Dirigentes Sindicais (PIFDS) que buscam articular os conhecimentos gerais com a formação para o trabalho, certificando em nível de ensino fundamental e médio e fomentando a organização coletiva e o desenvolvimento de alternativas de mais renda” (CNM/CUT, 2005). Atualmente o Programa tem turmas no Rio Grande do Sul e na Bahia.

espaços singulares de jovens e adultos, entre outros) quanto no mundo fora da escola (acesso e permanência no mercado de trabalho formal e em outras iniciativas de trabalho) e nas interfaces entre ambos. O que não pode passar despercebido, no entanto, são as concepções de trabalho que permeiam os textos legais e suas consequências para os currículos e práticas pedagógicas na EJA.

No Parecer nº 11 de 2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o relator Jamil Cury considera: “o trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque” (Soares, 2002, 123). Desse modo, o documento reitera um dos artigos da LDB 9394/96 relacionados à Educação Profissional, o qual informa que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de curso” (Art.41). Conforme mencionado anteriormente, esta abertura ao reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos na experiência de trabalho tem o mérito de valorizar os saberes não escolares de pessoas jovens e adultas, em especial os relacionados ao trabalho. Se este reconhecimento formal não teve grande repercussão na criação de políticas de certificação profissional – à exceção da rede *Certific* – ao menos ele abriu caminho para a criação de sistemas de certificação profissional, a exemplo de outros países, como Portugal, cuja experiência de reconhecimento, validação e certificação de competências tem mais de dez anos de existência.

Mais adiante, o Parecer CNE/CEB 11/2000 novamente destaca o trabalho como elemento fundamental da construção político-pedagógica da EJA e da formação docente neste campo: “neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação de docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva” (Brasil, 2000: 123). Ainda no parecer, o relator menciona a presença do trabalho na LDB, em referência ao art.1º da LDB, § 2º “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (Brasil, 2000: 124); ao inciso II do artigo 35 “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; ao art.39 “§ único: o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

A partir destes excertos, fica evidente o vínculo estabelecido entre o trabalho e a escolarização: a preparação de trabalhadores e trabalhadoras flexíveis, ou seja, que se adaptassem ao contexto de flexibilização e precarização das condições de trabalho das últimas décadas. Nesse contexto, o destaque dado ao trabalho não visa, evidentemente, à contemplação do trabalho enquanto totalidade, na dinâmica complexa das relações sociais, políticas e culturais que configuram o mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva do final do século XX.

Ainda assim, o parecer em questão enfatiza a relevância do trabalho para o ensino médio, o que Soares (2002, p. 124-5) interpreta do seguinte modo:

O significado deste destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica, ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem, ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho.

Na avaliação do autor, esta incorporação do trabalho como eixo central do currículo a partir da legislação representa a possibilidade de uma educação básica menos academicista. Isso não significa, no entanto, que tal incorporação do trabalho na legislação seja suficiente para a constituição de políticas públicas ou currículos que compreendam o trabalho como princípio

educativo. Hoje, como em todos os outros momentos da História da Educação Brasileira, a superação da dualidade estrutural entre a formação propedêutica e a formação profissional, analisada por Kuezer (2007), Ramos (2010) e tantos/as outros/as pesquisadores/as do campo Trabalho-Educação, permanece como um desafio ainda a ser superado. O currículo integrado, em oposição a currículos produzidos com base nesta dualidade, toma o trabalho como princípio educativo enquanto ponto central de sua concepção.

O reconhecimento deste desafio repercute hoje no debate educacional através de documentos como a sistematização das discussões da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, com vistas ao último Plano Nacional de Educação, em que é possível identificar aspectos importantes sobre o atual debate sobre as relações entre educação básica e educação profissional que, de alguma forma, reflete a contínua luta de educadores para que a legislação educacional incorpore dimensões emancipatórias a tais relações, tais como: a ruptura da dualidade histórica entre ensino médio e a educação profissional no Brasil, a compreensão do ensino médio a partir das concepções de politécnica, escola unitária e currículo integrado, além da expansão de uma educação profissional pública e de qualidade. Os fragmentos abaixo (CONAE) revelam as concepções em disputa que existem na sociedade sobre a relação que a educação deve ter com o trabalho: preparar, de forma restrita, recursos humanos para o mercado de trabalho ou tomar o trabalho como princípio educativo orientando-se por uma concepção de escola unitária.

e) A busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino para essa etapa da educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-ideológica, conferindo materialidade à proposta de integração do Decreto nº 5.154, de 2004, como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta. Além disso, faz-se necessário avançar para além dos progressivos graus de universalização do ensino médio, previsto na LDB, tendo em vista a ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil, entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos.

f) A expansão de uma educação pública profissional de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social. É preciso que a educação profissional no País atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. Portanto, os diferentes formatos institucionais e os diferentes cursos e programas na área devem também ter forte inserção na pesquisa e na extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade. Parte desse esforço nacional deve concentrar-se na oferta de nível médio integrado ao profissional, bem como na oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. (CONAE, 2010, p. 68-9)

O debate travado entre 2010 e 2012 em torno das diretrizes do ensino médio e educação profissional materializam de forma exemplar os movimentos de diálogo estabelecidos entre o

Campo da EJA e o Campo Trabalho-Educação. A proposta de atualização das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Profissional, que originou o Parecer Cordão⁶, evidencia a disputa travada em torno da política curricular da Educação Profissional, o que explicita, em última instância, a disputa por hegemonia entre classes ou frações de classes, na avaliação de Ciavatta e Ramos (2012). As autoras analisam que o parecer define como núcleo das diretrizes o currículo baseado em competências por meio do termo CHAVE, que significa competências, habilidades, atitudes, valores e emoções. Com isso, o parecer aproxima-se das propostas formuladas por agências internacionais, como a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a UNESCO, atribuindo ao conceito de competências um caráter prescritivo e enfatizando o aspecto comportamental e metodológico da educação. Desse modo, o parecer reduz a experiência profissional a um elemento da metodologia. Isso significa que a abordagem defendida no documento ignora a centralidade do trabalhador na constituição da competência, ao reduzir a experiência a uma espécie de competência que poderia ser adquirida através de atividades práticas e/ou estágios.

Em contraposição a esta concepção de Currículo, o Grupo de Trabalho criado pelo Ministério da Educação, no mesmo período, propunha a vinculação da Educação Profissional a conceitos e propostas voltadas à educação do trabalhador, como a formação integrada, a politécnica e o trabalho como princípio educativo, além da interdisciplinaridade. Conforme Ciavatta e Ramos (2012),

O documento elaborado em contraposição a esse parecer vê na formação integrada a chave para o trabalhador apreender as contradições das relações sociais de produção e produzir sua existência com o seu trabalho. Não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela e visando à sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 85 *apud* Ciavatta & Ramos, 2012, p. 25)

Explicita-se, nesta disputa, a indissociabilidade da luta pelo direito ao trabalho e à educação, o que contempla não somente o acesso a políticas públicas nestas áreas, mas também o caráter dessas políticas. Isso implica discutir as concepções de currículo, de trabalho, escola e tantas outras e compreendê-las no conjunto das relações sociais em que tais políticas são produzidas.

A leitura de todos estes documentos indica que é recorrente a implementação de ações do governo federal (MTE, SETEC/MEC, Secretaria Especial da Presidência da República), de formação para pessoas jovens e adultas que associam escolarização e formação profissional. Trata-se de projetos e programas que, de algum modo, incorporam o trabalho na construção de suas diretrizes político-pedagógicas: Projeto Escola de Fábrica, PROJÓVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Qualificação e Ação Comunitária, PROEJA – Programa de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e, mais recentemente, o Programa Mulheres Mil e o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Não é objetivo deste artigo analisar cada uma destas ações, embora seja pertinente observar as especificidades de cada um deles, no que concerne à sua construção, suas concepções e seu processo de implementação. O que se almeja destacar, neste artigo, é que, de algum modo, a articulação entre elevação de escolaridade e qualificação profissional está presente em

⁶ As autoras referem-se ao Parecer nº 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2012. O nome atribuído ao parecer destaca o seu relator, Francisco Cordão. Este documento alterou o texto inicial, apresentado em 210 para debate em grupo de trabalho criado pelo MEC. O objetivo tanto do texto quanto da formação do GT foi retomar e atualizar as diretrizes curriculares da Educação Profissional, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB 16/1999.

seus objetivos e concepções político-pedagógicas, explicitando assim uma preocupação recorrente nas ações governamentais voltadas ao público de EJA.

Nessas proposições, como nas políticas públicas de educação profissional no Brasil, de modo geral, destaca-se a disputa de concepções de trabalho e de educação e das relações entre ambos. Se por um lado, o trabalho como princípio educativo ganha algum espaço, como no Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007); por outro lado, a relação entre trabalho e educação é reduzida, muitas vezes, à formação de mão de obra adaptada ao capital e suas demandas a partir da reestruturação produtiva dos anos 1990. Há muitas incongruências e tensionamentos amplamente analisados por pesquisadores/as do campo teórico Trabalho-Educação, que consideram parciais as reformas pretendidas por estas ações (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005) e, portanto, insuficientes para garantir uma Educação Profissional laica, gratuita, de qualidade, baseada nos conceitos de politecnia e escola unitária, que efetivamente contribuam para a emancipação humana.

As políticas públicas em questão têm sido alvo de críticas por dirigirem-se somente a frações da classe trabalhadora; e pelo seu caráter fragmentado e compensatório (Rummert, 2007). A crítica também está presente na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre as políticas de Educação Profissional integrada à EJA, implementadas no governo Lula. Os autores avaliam os referidos programas como políticas “focais e contingentes”, que, portanto, não contribuem para superar o atrelamento da educação às demandas do capital.

Embora as críticas sejam pertinentes, o PROEJA destacou-se como um programa com potencial diferenciado, especialmente pela sua vinculação com a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica⁷. A entrada do público da EJA em escolas profissionais de excelência tem sido considerada uma importante conquista para este campo. Mas, como seria de se esperar, pessoas jovens e adultas, ao ingressarem nos IFs assumindo a condição de estudantes-trabalhadores/as, quase como estrangeiros, adentram aquela realidade escolar – da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – e criam demandas de elaboração teórica e pedagógica para seu efetivo acolhimento (Fischer & Franzoi, 2009). Desse modo, estes e estas estudantes recolocam questões centrais a respeito das relações entre educação e trabalho presentes na escolarização de pessoas jovens e adultas.

É possível perceber, mediante a retomada de alguns textos da legislação, que o tema do trabalho tem sido incorporado à legislação, considerado um aspecto central que acompanha essa modalidade educativa. A partir de interpretações distintas – e por vezes, antagônicas – da relação entre trabalho e educação, estes textos confluem no sentido de reconhecer a sua importância na educação não escolar de pessoas jovens e adultas. Tais discussões, deliberações e diretrizes legais remetem ao campo o desafio de continuar buscando a incorporação, de forma crítica e reflexiva, do trabalho na sua dupla dimensão: como organizador da vida social e formador do ser humano e na sua dimensão histórica atual de subordinação do trabalho pelo Capital.

Trabalho e formação humana na Educação de Jovens e Adultos

Compreender o trabalho como prática social e categoria teórica é, por tudo que se afirmou até aqui, central para o campo da EJA. Compreendê-lo nas suas dimensões ontológica e histórica é, portanto, tarefa de todos os que estão com ela implicados. Significa assumir o trabalho como princípio educativo reconhecendo sua centralidade ontológico-histórica na formação do ser humano e que a categoria trabalho é chave para se compreender como a sociedade tem se organizado e se

⁷ O dossiê EJA e Educação Profissional (Franzoi et al, 2010) apresenta informações atuais e reflexões relevantes sobre experiências de implementação do PROEJA em diferentes estados do Brasil.

transformado ao longo da História. Destaca-se ainda que, do ponto de vista epistemológico, a categoria trabalho posiciona as relações entre teoria e prática como uma relação dialética; como práxis.

A dualidade estrutural que tem acompanhado a escola, por meio da separação entre a formação geral e a formação profissional, tem induzido à inserção do tema trabalho na dimensão profissionalizante do currículo escolar e ao entendimento de trabalho como emprego. A escola contribui, nesse sentido, para a reprodução da forma histórica de trabalho, o trabalho assalariado, na sua relação subordinada ao capital.

Porém, conforme já indicamos neste texto, há uma luta permanente, travada por sujeitos individuais e coletivos, que se expressa na legislação e em projetos político-pedagógicos, no sentido de atribuir à escola outras funções que não a de reprodução social. Isto é, a escola, enquanto instituição, expressa as contradições do contexto social e histórico onde se situa e, portanto, é palco de disputa por projetos societários.

Nesse contexto de incongruências, tensionamentos e disputas de concepções, buscamos analisar o PROEJA, estudado em uma das pesquisas que originou este artigo. Neste programa, a articulação entre a Trabalho e Educação está ligada à construção do Currículo Integrado. Tal concepção de currículo resgata o acúmulo de experiências de educação de trabalhadores desenvolvidas pelas centrais sindicais, nos anos 1990, como os programas Integrar, Integração e tantos outros que buscavam articular Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na organização curricular de cursos que visavam à formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras.

Neste texto, buscamos refletir sobre o modo como abordar a relação entre trabalho e educação na perspectiva da formação humana e, conseqüentemente, associada à emancipação humana, num aspecto específico: as experiências de trabalho de estudantes que também são trabalhadores e trabalhadoras. Tais reflexões estão em sintonia com as proposições de Arroyo (2011), para quem a garantia do direito à educação implica reconhecer e tornar objeto de conhecimento as experiências sociais dos sujeitos – em sua pluralidade e diversidade, porém sem reproduzir a hierarquia presente nas relações sociais de dominação segundo as quais a sociedade está configurada. Nas palavras do autor:

Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (Arroyo, 2011, p. 117)

Nesta diversidade de experiências, o trabalho representa um elo importante entre estudantes e docentes, entre mulheres e homens, jovens, adultos ou idosos. Nesse sentido, experiências de trabalho - formal, informal, não remunerado ou mesmo o desemprego - constituem os sujeitos da EJA, pois são pessoas jovens e adultas *trabalhadoras*. O contato permanente com a experiência de trabalho – existente ou almejado – confere ao e à estudante da EJA uma identidade própria. Sua inserção singular e coletiva enquanto classe social, na divisão social e técnica do trabalho lhe proporciona uma situação única de apropriação da (sua) condição humana. Com essa experiência, o aluno chega à escola. O que fazer com ela, para além de utilizá-la como elemento de ilustração do conteúdo que se está expondo?

As vivências de trabalho ensinam a respeito das relações sociais de trabalho e sobre o conteúdo do trabalho em si. Tais saberes “são, em geral, opacos para aqueles que os produziram e que são seus detentores” (Correia, 2005, 69). Saberes que, muitas vezes, estão materializados em objetos de trabalho, resultado de uma inteligência em ato, que não foram nomeados e explicados.

Dois exemplos ilustram a importância da categoria trabalho e das experiências de trabalho de alunos-trabalhadores para a escola e vice-versa. Ambos os exemplos retomam pesquisas que realizamos com jovens e adultos trabalhadores – uma, no âmbito do trabalho, no serviço público de tratamento de água de uma capital do Sul do Brasil; outra, no contexto escolar, num curso do PROEJA, em instituição de ensino da rede federal, localizada também no Sul do Brasil. A partir desses dois estudos de caso, podemos observar saberes ligados ao trabalho e como são produzidos e mobilizados por trabalhadores e trabalhadoras em diferentes contextos.

O primeiro exemplo foi estudado em um departamento municipal de tratamento de água, do Sul do Brasil. Retomamos dados desta pesquisa para analisar o trabalho enquanto experiência formativa de pessoas jovens e adultas e o que ela tem a informar à escola de EJA sobre os saberes não escolares destes trabalhadores e trabalhadoras⁸. No estudo de caso que originou os dados aqui apresentados, encontramos um grupo de leituristas de hidrômetros, que criou uma ferramenta de trabalho específica para a sua atividade (Rodrigues e Fischer, 2007). Esses trabalhadores, no cotidiano de suas atividades profissionais, precisam ler com precisão os indicadores de consumo de água. Muitas vezes, o hidrômetro está situado nas residências em circunstâncias que dificultam a sua leitura: cachorros no pátio, hidrômetro longe do portão (fechado), entre outros empecilhos. São dificuldades permanentes em sua profissão. Para resolver o problema, criaram um instrumento, chamado de “ferrinho”, o qual é feito com uma antena abandonada ou outro material encontrado em suas andanças pela cidade, acoplado a um pequeno espelho, numa das extremidades. O “ferrinho” tem acompanhado esses profissionais há muito tempo, pois lhes permite realizar sua tarefa. Até hoje não foi assumido pelos órgãos responsáveis como parte dos instrumentos de trabalho e, portanto, fornecido aos trabalhadores, de forma regular, para o exercício de suas funções. A história da categoria registra que, por ter sido usado por trabalhadores para se proteger de cães e, em alguns casos, tê-los machucado, criou dificuldades para seu reconhecimento oficial. De qualquer forma, o “ferrinho” continua sendo utilizado pelos trabalhadores.

Muitas outras histórias e saberes circulam nos locais de trabalho e nas categorias profissionais referentes às relações de trabalho e do conteúdo do trabalho propriamente dito. Assim como outras tantas, entre trabalhadores desempregados que têm reservas de conhecimento utilizadas no mercado informal de trabalho ou em formas cooperativas de trabalho. Premidos pela necessidade de dar respostas no cotidiano do trabalho, homens e mulheres fazem escolhas, baseadas em valores, além de produzirem saberes, articulados e mobilizados na relação com suas histórias de vida e de trabalho (Fischer, 2009). Muitos são os saberes não verbalizados, mas realizados em ato. São saberes associados à singularidade da atividade de trabalho. Saberes que, a princípio, demandam conceituação para que sejam compreendidos em suas características singulares, na relação com as suas dimensões generalizáveis. Tarefa da escola ou de instituições que estão no polo dos conceitos, na atual divisão social e técnica do trabalho. Voltando ao exemplo, quais são os aspectos generalizantes presentes no mesmo? Quais são os aspectos singulares? Quais valores entraram em jogo? Que dispositivo de formação criar de modo que ambos os polos necessários para a produção de conhecimento se façam presentes? Quais as consequências de se reconhecer, entender, validar tais saberes pela sociedade e pela escola? Qual papel cumpre, neste sentido, cada um dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo? E o papel dos sujeitos coletivos das organizações dos trabalhadores? E das outras organizações da sociedade, como os próprios fóruns da EJA?

No caso apresentado, em reunião com todos os leitores de hidrômetros e sua chefia imediata, foram visibilizados alguns de seus saberes como os materializados, por exemplo, na

⁸ Este grupo de trabalhadores não participava do PROEJA. Este exemplo retoma dados de uma pesquisa de Mestrado, realizada junto a trabalhadores e trabalhadoras do Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE da Prefeitura de Porto Alegre, RS, Brasil (Rodrigues, 2006).

ferramenta de trabalho criada por eles: o “ferrinho”. Outros saberes também foram identificados como os saberes que esses profissionais desenvolvem a respeito da cidade e dos cidadãos. Qual impacto teve ou poderia ter para os trabalhadores, em primeiro lugar, este reconhecimento público? Uma das discussões que emergiu da reunião foi sobre o direito de ter a ferramenta reconhecida como instrumento de trabalho, o que demandaria reuniões posteriores com a instituição.

Além disso, em relação a esses saberes produzidos no cotidiano da atividade dos leituristas a respeito do comportamento dos cidadãos, poder-se-ia pensar também sobre qual (is) e como tais saberes poderiam ser incorporados à gestão pública. O que e como, a partir da constatação desses saberes, poderia ser trabalhado em cursos de formação para esses trabalhadores e outros novos na função? E nos cursos de EJA que, eventualmente, esses trabalhadores participassem? Como colocar em prática, nesse caso concreto, as diretrizes da EJA, que tomam o trabalho como central?

Há uma série de conceitos que poderiam ser listados para estudar com uma turma de EJA que, por hipótese, contasse com a presença de leituristas: trabalho/emprego; tecnologia; direitos trabalhistas; cidadania; entre outros. Esses conceitos estão presentes naquela vivência singular. Assim, outras singularidades relacionadas com os mesmos conceitos podem ser apreendidas na escola por meio da identificação e análise de vivências de trabalho de outros sujeitos. Em uma turma de EJA, são muitas as singularidades que podem ser reapropriadas nos elementos comuns que as articulam e compreendidas na sua generalidade com o apoio dos conceitos; tarefa da escola. Por outro lado, a vivência cotidiana problematiza o próprio conceito e sua validade.

O segundo exemplo contempla os saberes do trabalho mobilizados em sala de aula, por estudantes de um curso de Ensino Médio na modalidade EJA integrada à Educação Profissional (na área de Administração), que faz parte do PROEJA. Nas interações com colegas e docentes, cada estudante⁹ (em sua maioria, mulheres) mobiliza e narra saberes produzidos no mundo do trabalho. Esses saberes evidenciam a pluralidade de experiências de trabalho e o esforço que pessoas jovens e adultas fazem para aproximar os saberes escolares ao seu patrimônio cultural singular.

As estudantes possuem saberes advindos de experiências de trabalho variadas, algumas majoritariamente construídas no espaço doméstico (ocupado como trabalho remunerado ou como trabalho não remunerado); outras, na atuação como operárias, vendedoras, auxiliares de serviços de limpeza (em empresa privada ou pública), manicure e cabeleireira, entre outras ocupações da área de serviços. Em todas estas ocupações, as mulheres reconhecem aprendizados ligados a relações interpessoais, à mediação de conflitos, ao uso das quatro operações matemáticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), à comunicação e adequação da linguagem ao nível de formalidade de cada situação comunicativa.

Os saberes do trabalho reconhecidos pelas mulheres que não têm atuação na área do curso (Técnico em Administração integrado à EJA) vinculam-se ao desenvolvimento da habilidade de comunicação e superação da “vergonha”. A relevância atribuída à comunicação está presente na entrevista de várias estudantes, tanto as que ingressaram recentemente no mercado formal, quanto as que sempre trabalharam na área de serviços. Todas mencionam a habilidade de se comunicar como uma das principais aprendizagens advindas das experiências de trabalho.

Uma fala representativa destas interpretações é a de Janaína. Questionada sobre as aprendizagens de sua experiência de trabalho, o que Janaína¹⁰ destacou foi a superação da *vergonha*, palavra também utilizada por outras colegas de turma. “Aquela vergonha” indica uma “imagem de si” ligada à timidez e à falta de habilidade para expor as próprias opiniões em público ou se

⁹ Utilizamos o feminino porque as mulheres representavam a maioria da turma, e os dados referem-se às falas e intervenções femininas em sala de aula.

¹⁰ Os nomes das estudantes são fictícios para atender ao acordo firmado com todas as participantes em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

relacionar com as pessoas próximas, como colegas de trabalho ou, no contexto escolar, as demais estudantes da turma, além de professores e professoras. Desse modo, cada estudante considera a timidez um traço da sua personalidade e, portanto, entende que adquirir as habilidades de comunicação pessoal na escola ou no trabalho é uma tarefa individual e, portanto, recai exclusivamente sobre o próprio indivíduo o desenvolvimento destas habilidades.

Ao ser indagada sobre a sua atividade de trabalho, a exclamação de Janaína – “Eu limpo!” – sugere que a estudante julgou ser inadequada aquela pergunta, pois não havia, na sua opinião, mais nada a dizer sobre as tarefas de limpeza, em si. Tal aspecto explicita a “dificuldade de dizer o trabalho”, analisada por Schwartz e Durrive (2007) e pelo campo Linguagem e Trabalho, em geral. Na construção da frase, limpar funciona como um verbo intransitivo: limpar é fazer a limpeza e acabou. O assunto aparentemente se esgota na definição. Por isso, Janaína retoma imediatamente sua afirmação anterior: a superação da vergonha. Neste aspecto, sim, a estudante reconhece uma aprendizagem relevante para si e para a situação de entrevista, merecendo ser descrita ou narrada. Estes saberes do trabalho não são reconhecidos por Janaína como algo que necessite ser descrito. A exclamação sugere que a pergunta é óbvia demais e que não há nada mais a dizer além do verbo.

Assim como Janaína, também as demais estudantes encontram dificuldade em reconhecer a relevância de sua experiência de trabalho para a formação escolar. A ênfase, em geral, é dada aos direitos trabalhistas. Elas reconhecem semelhanças entre os saberes escolares estudados e os aspectos dos direitos trabalhistas. E tais associações manifestam-se em sua participação nas interações com as colegas e os professores e professoras. Em sala de aula, estes e outros saberes advindos das experiências de trabalho são mobilizados pelas estudantes e confrontados aos escolares. Assim, a aproximação ao saber escolar representa a principal estratégia das alunas para garantir a aprendizagem e, com isso, o sucesso escolar. Evidentemente, aquelas mulheres cujas experiências de trabalho equivalem à área do curso têm mais facilidade para realizar tais aproximações. Ao mesmo tempo, aquelas que nunca atuaram na área do curso têm de fazer um esforço maior para narrar ou problematizar experiências de trabalho, pois precisam identificar semelhanças entre a sua área de atuação e a Administração para, então, buscarem aproximações entre o seu saber experiencial e o escolar. Muitas delas conseguem fazer tal exercício em algumas situações de sala de aula, no que concerne aos direitos trabalhistas e à cobrança de tributos. Porém, os saberes específicos de cada área permanecem apartados do currículo escolar.

Estes aspectos indicam o distanciamento entre a formação escolar e as experiências de trabalho de estudantes de EJA, inclusive em programas que integram a elevação de escolaridade à EP, como no PROEJA, cujas diretrizes político-pedagógicas enfatizam a valorização do saber não escolar das trabalhadoras como base da construção do currículo (Brasil, 2007). A dificuldade de reconhecer aproximações entre a Escola e o Mundo do trabalho, identificada nas entrevistas com as estudantes, pode ser compreendida como uma consequência do silenciamento de suas experiências de trabalho na organização curricular do curso de EJA. Embora os saberes e valores do trabalho circulem em sala de aula, nas interações das estudantes e destas com o grupo de docentes, tais saberes e valores permanecem invisibilizados no currículo (Godinho, 2012).

Com as reflexões elaboradas ao longo do texto e também a partir dos dois exemplos, podemos perceber a relevância de se considerar a categoria trabalho e a experiência específica de trabalho dos sujeitos da EJA nas propostas político-pedagógicas dessa modalidade de ensino. Ambos os exemplos permitem compreender um pouco sobre o trabalho enquanto prática social, em que cada trabalhador e trabalhadora produz, mobiliza e interpreta saberes sobre seu fazer, sobre o mundo do trabalho, o lugar do seu trabalho nas relações sociais em que este trabalho se situa e sobre si mesmo. A complexidade destas relações e destes saberes, tomada como objeto pela EJA, tem importantes contribuições a dar à construção curricular.

Entretanto, este olhar para o mundo do trabalho é ainda um desafio, há muito ainda por ser feito. A escolarização ainda descontextualiza a experiência a ponto de perder muitos dos elementos que situam os saberes do trabalho na história singular e coletiva destas pessoas jovens e adultas que, além de trabalhadoras, assumem o papel de estudantes ao ingressarem na EJA. De alguma forma, esse processo de *standardização* do saber formal – abordado por Schwartz (2010) ao analisar o caráter formativo da experiência – é esperado no contexto escolar, porque faz parte da construção do Currículo, mas é importante enfatizar que, especialmente no que diz respeito à EJA, a interlocução da escola com atores coletivos e representativos da comunidade e dos próprios trabalhadores e trabalhadoras é um caminho fértil para tornar as relações entre saberes da experiência e conceitos mais articuladas com a dinâmica da vida social, na perspectiva da práxis, e, nesse sentido, expandir a condição do trabalho como formação humana e, então, emancipatória.

Palavras finais

Neste artigo, buscamos analisar a EJA como direito e, ao mesmo tempo, como campo. A diversidade de princípios e práticas pedagógicas realizadas com pessoas jovens e adultas que não concluíram a escolaridade básica expressa o debate – próprio a este campo – sobre o lugar da EJA na formação humana e na construção de uma sociedade democrática. Nesse cenário, propomos que a produção de experiências educativas emancipatórias, que resgatem o patrimônio construído pela educação popular, passa necessariamente pela problematização da categoria trabalho. Consideramos que este é um fio condutor das histórias de vida e, conseqüentemente, das identidades pessoais e sociais dos sujeitos da EJA.

Argumentamos, ao longo deste artigo, em torno da ideia de que a modalidade EJA, como direito à educação, para ser plenamente realizado, implica um entendimento da relação entre educação e trabalho na perspectiva da emancipação humana. O estabelecimento de vínculos com o trabalho é compreendido como um modo de contribuir para a plena afirmação da EJA como direito. Nessa direção, retomamos aspectos da legislação educacional em que esse direito é explicitado, bem como o entendimento das relações entre trabalho e educação, buscando explicitar os tensionamentos entre uma concepção de trabalho como formação instrumental de trabalhadores/as e outra, do trabalho como princípio educativo.

Dar importância à categoria e a experiências coletivas e singulares de trabalho nas políticas e práticas pedagógicas da EJA pode ampliar ou reduzir as funções reparadora, equalizadora e formadora da EJA, expressas nas diretrizes curriculares nacionais e que afirmam o direito à educação de jovens e adultos. Depende, entre outras, das seguintes questões: a) da perspectiva político-econômico-cultural a partir da qual os sujeitos, individuais e coletivos, entendem o trabalho e a escola – e suas relações – na sociedade atual e, também, o papel do Estado e da sociedade civil para defini-las; b) qual a compreensão do papel da escola na identificação, análise, reconhecimento e legitimação dos saberes da experiência de trabalho dos jovens e adultos na perspectiva de equivalência de saberes, no horizonte da formação humana. A validação dos saberes do trabalho beneficia o adulto trabalhador porque legitima, mediante a certificação, os longos aprendizados de sua vida. Todavia, se não forem incorporados de forma reflexiva, não possibilitam a apropriação crítica dos fundamentos do trabalho, da ciência (incorporada no trabalho) e da cultura da sociedade contemporânea; c) o domínio político-pedagógico para lidar com esses temas e relações por meio do currículo e das formas de gestão da escola. Poderíamos acrescentar, ainda, que as próprias formulações relativas ao direito à educação, expressas fundamentalmente na legislação, por pessoas jovens e adultas precisam estar em constante análise e problematização, se considerarmos o horizonte a perspectiva de emancipação humana.

Apresentamos uma argumentação sobre a centralidade da experiência singular e coletiva do aluno-trabalhador para mediar relações entre trabalho e educação no currículo da EJA. Para desenvolver tais reflexões, resgatamos dados de duas pesquisas, realizadas, respectivamente no contexto de trabalho, com leituristas de hidrômetros; e no contexto escolar, com estudantes mulheres de um curso de EJA integrada à Educação Profissional. Os dois exemplos confluem para a análise de que trabalhadores e trabalhadoras produzem, mobilizam e (re)interpretam permanentemente saberes e valores ligados à sua atividade de trabalho.

Ao ingressarem em cursos de EJA inevitavelmente estas pessoas colocam em circulação no contexto escolar os saberes e valores produzidos em suas experiências de trabalho. De algum modo, tais saberes e valores tencionam o saber escolar e impelem a sua reaproximação com a experiência, fazendo o movimento contrário ao processo de *escolarização* presente na construção do Currículo. Para tanto, o conhecimento de experiências de educação propostas pelos movimentos sociais e por práticas escolares emancipatórias é um caminho necessário ao diálogo entre a escola e os espaços educativos não escolares de pessoas jovens e adultas.

Resgatar os dados das pesquisas analisadas neste artigo, bem como de tantas outras teses e dissertações sobre os saberes de trabalhadores e trabalhadoras¹¹, demonstra ser um caminho profícuo à elaboração de propostas curriculares que integrem as experiências de trabalho de estudantes jovens e adultos/as. Nesse sentido, ainda que o caminho a trilhar seja longo, reiteramos a pertinência de novos estudos sobre propostas escolares de currículo e formação de professores¹², e de outras propostas que valorizem o trabalho na perspectiva da formação humana, especialmente aquelas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- Baquero, R; Fischer, M C B (2004). A Educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. *Revista Educação Unisinos*, n.8, p.247-263.
- Brando, C. R. (2002) *De Ausentes a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: CORAG.
- Brasil (2012). *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil (2010). *CONAE – Conferencia Nacional de Educação 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento final. Recuperado em 30/06/2010, de http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documento_final.pdf.
- Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação (2000). *Parecer nº 11 - Câmara de Educação Básica*. Recuperado em 15/04/2013, de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 09/04/2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

¹¹ Importante material para estudo diz respeito às experiências de implementação do PROEJA que foram objeto de várias pesquisas, induzidas pelo edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 e que estão disponibilizadas tanto no seu formato original (dissertações e teses completas) como em forma de artigos, livros, capítulos de livros, entre outros formatos Ver, a título de ilustração, especialmente o volume II da Coleção Pesquisa Proeja no RS. *Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA* (2012).

¹² Sugerimos a consulta e análise a material pedagógico produzido para formação de professores de EJA, que toma o trabalho na perspectiva da emancipação humana (Tiriba& Fischer, 2012).

- Ciavatta, M.; Ramos, M. (2012) A era das “diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, n.49, p.11-37.
- Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT) (2010). *A década do Integrar*. Disponível em <http://www.cnmcut.org.br/verCont.asp?id=429>. Acesso em 03/07/2010.
- Correia, J. A. (2010) Trabalho e formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação e Realidade*, n.1, p. 19-33.
- Educação & Realidade (2010). *Dossiê: EJA e Educação Profissional*. n.1, p.1-328.
- Ferreira M. O. L. (2002). A crise dos paradigmas e o marxismo entre pesquisadores em trabalho e educação nas universidades brasileiras. *RBE*, p.75-89, set/out/nov/dez.,
- Fischer, M. C. B. (2012) O direito à educação e a experiência de trabalho de jovens e adultos: diálogos necessários. *ANPED - Pesquisa em Educação: inquietações e desafios*. p. 539-551.
- Fischer, M. C. B. (2008). Notas sobre desafios epistemológicos, éticos e políticos na pesquisa sobre o trabalho proposto pela ergologia. In: QUARTIERO, Elisa Maria e SOMMER, Luís Henrique. *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul*. Canoas: Editora da Ulbra, p. 449-462.
- Fischer, M. C. B; Franzoi, N. (2009) Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação Sociedade & Culturas*, n.29, p.35-51.
- Forum De EJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2241>> Acesso em: 09/06/2012
- Freire, P. (1981) *A importância do ato de ler*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2007) A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100 – Edição Especial, p. 1129-1152.
- _____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (2005) A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92 – Especial, p. 1087-1113.
- Godinho, A. C. F. (2012) *A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula*. Tese de doutoramento em Educação. Centro de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 280 pp.
- Godinho, A. C. F. et al (2012) *Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA*. Pelotas: Ed. da UFPel.
- Haddad, S. (2009) A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, p.355-369.
- Handfas A (2008) A trajetória do GT Trabalho e Educação da ANPED: alguns elementos de análise. *Trabalho, educação e saúde*, v. 5, n. 3, p. 375-398.
- Kuenzer, A. (2007) Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153 -1178. Recuperado em 02/07/2010 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Machado, M. M. (2008) *O Brasil na VI Confinteá*. Fórum de EJA. Recuperado em 25/04/2013, de www.forumeja.org.br/audiovisualxeneja
- Ramos, M. (2010). Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jacqueline (org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p.42-57.
- Rodrigues, A. B. C.; Fischer, M. C. B. (2007) O visível e o invisível na produção e legitimação de saberes em situação de trabalho: reflexões em torno de saberes de leituristas de hidrômetros. *Trabalho & Educação*, V. 16, n. 2, p. 39-52
- Rodrigues, A.B.C. (2006) Um olhar sobre a constituição dos saberes do trabalho dos leituristas de hidrômetros. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 154pp.

- Rodriguez, L. (2009) Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.41, p.326-337.
- Rummert, S. (2007) A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no Século XXI – O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: *Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil Actual*. Lisboa: Educa; Unidade I&D de Ciências da Educação, p.57-82.
- Saviani, D. (2007) Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, p. 152-165.
- Schwartz, Y; Durrive, L. (org.) (2007). *Trabalho e Ergologia*. Niterói-RJ: Ed.UFF.
- Schwartz, Y. (2010) A experiência é formadora? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.35-48, jan./abr.
- Soares, L. (2002) *Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Soares, L. (2004) O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, n.17, p.25-35.
- _____ & SILVA, I. O. (2009) *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade – os sentidos da experiência*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Tiriba, L. & Fischer, M. C. B. (coord.) (2012) *Cadernos EjaEcosol: o trabalho associado e autogestionário na Educação de Jovens e Adultos (Material Pedagógico)*. RJ: Incubadora de Empreendimentos da Economia Solidária – IEES/Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <http://issuu.com/ejaecosol/docs>. Acesso em 25 de set. 2013,
- Trein, E; Ciavatta, M. (2003) O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para o debate. *RBE*, n.24, p.140-164
- Tumolo, P S (2005). A produção em Trabalho e Educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. *Trabalho & Educação*, v.14, p.11-22.

Sobre as Autoras

Maria Clara Bueno Fischer

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

clarafis@cpovo.net

A autora é pesquisadora nos campos Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação. Coordena o grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Conhecimento (CNPq). Também coordena o projeto de pesquisa Formação de adultos para e no trabalho associado: atividade de trabalho, profissão e biografias. Publicou artigos e capítulos de livro sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Ana Cláudia Ferreira Godinho

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana.

anaclaudia.godinho@gmail.com

A autora é pesquisadora nos campos Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação. Integra o grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Conhecimento (CNPq) e o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (CNPq). Atualmente coordena o projeto de pesquisa Confrontação de saberes na experiência escolar de estudantes trabalhadores (CNPq) e participa do projeto Formação de adultos para e no trabalho associado: atividade de trabalho, profissão e biografias. Publicou artigos e capítulos de livro sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CReMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 65

30 de Junho de 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia