



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Cavalcanti, Ana Claudia Dantas
Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade?
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-17
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSC
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade?

Construction of Education Policies for Youths and Adults in Pernambuco:
what is the rationality?

Ana Claudia Dantas Cavalcanti

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

Endereço: Universidade de Pernambuco, Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - FFPNM. Rua Amaro Maltês de Farias s/n – Nazaré da Mata. CEP: 55800000. Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

E-mail: ana.dantas@upe.br

Recebido em 27 de março de 2018

Aprovado em 24 de dezembro de 2018

DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984644431856>

RESUMO

Este texto objetiva analisar em que medida a participação cidadã, no campo da racionalidade dialógica, permeou a construção coletiva das políticas públicas de educação de jovens e adultos, no período 2012-2015 em Pernambuco. Adota referencial teórico que considera o cidadão no campo da racionalidade dialógica. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa e apresenta, como fonte de coleta de dados, entrevistas semiestruturada envolvendo profissionais da educação. A apreciação dos dados utiliza-se da análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados indicam que as políticas públicas de educação de jovens e de adultos orientam-se por uma lógica gerencialista, o que enfraquece as possibilidades de diálogo e da participação (HABERMAS, 2012). A despeito do enfraquecimento da participação, os sujeitos deste campo, por vezes, usam a autonomia na tentativa de reverter a lógica dominante.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Participação Cidadã; Estado Gerencial.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how citizen participation, in the field of dialogic rationality, permeated the collective construction of public policies for youths and adults

education, in the period 2012-2015 in Pernambuco. It adopts a theoretical framework that considers the citizen in the field of dialogical rationality. This research uses the qualitative methodology and presents, as source of data collection, semistructured interviews involving education professionals. The evaluation of the data is based on the content analysis of Bardin (1977). The results indicate that the public policies for youth and adult education are guided by a managerialist logic, which weakens the possibilities for dialogue and participation (Habermas, 2012). Despite the weakening of participation, subjects in this field, sometimes, use autonomy in an attempt to reverse the dominant logic.

Keywords: Youth and Adult Education; Citizen Participation; Managerial State.

Introdução

A educação de jovens e adultos - EJA é modalidade da educação oferecida pelo sistema público de educação. Sua materialidade expressa, de um lado, a ausência do atendimento universal do acesso à educação e, por outro, a realidade objetiva de sujeitos que se encontram sem alcance ao direito básico de educação por razões diversas, incorporando, a esta reflexão, a gênese do modelo de desenvolvimento capitalista, sob os efeitos da minimização da responsabilidade social do Estado frente à liberdade liberal.

O objeto de estudo, a participação cidadã, está circunscrito no campo da racionalidade dialógica. A lógica da participação cidadã, presente neste trabalho, ancora-se na teoria da racionalidade comunicativa de Habermas (2012). Sob a teoria do agir comunicativo, o autor encontrou forma de dar continuidade à crítica da razão instrumental com base em um conceito crítico de sociedade. A estrutura da linguagem cotidiana do paradigma comunicacional tratado por Habermas (2012) encontra fundamentos na intersubjetividade visando ao entendimento, ao consenso e à deliberação, em contraposição ao paradigma liberal da razão instrumental com ênfase no desempenho de ações dirigidas a determinados fins. Esta perspectiva aponta para o cidadão como agente de poder comunicacional através do qual se opera a participação cidadã. Ao adotarmos tal perspectiva, subscrevemos a emancipação como decorrência e como processo de libertação.

Como objetivo, buscamos analisar a experiência de Pernambuco no desenvolvimento da participação cidadã, no bojo da construção da política educacional da EJA, no período 2012/2015. A questão que nos orientará para análise de dados interroga se a construção das políticas públicas da EJA, formuladas no período, desenvolveram-se no contexto da participação cidadã.

Por esta razão, destacamos um pressuposto teórico, como forma de conduzirmos a análise e a problematização. Tal pressuposto assenta-se nos fundamentos da concepção habermaseana em que o diálogo é categoria fundante de ação no mundo da vida e no mundo dos sistemas, em sintonia com os fundamentos da concepção freireana - cerne do conhecimento e da autonomia dos sujeitos.

Nesta pesquisa¹, daremos importância a perspectiva dos sujeitos sociais inseridos em seu universo social, sem dispensar a contextualização local e global na qual estão refletidas suas ações. Para Cavaco (2008), é indispensável o contato direto com esses sujeitos para conhecer os seus percursos e projetos de vida bem como a sua relação com o saber e com a formação formal. Para tal, o método da pesquisa qualitativo e entrevista semiestruturada subsidiarão nossa análise. As entrevistas foram examinadas à luz do entendimento de análise de conteúdo ancorada em Bardin (1977). Os dados foram coletados com professores, técnicos e estudantes da EJA nos municípios de Recife e Ipojuca². As citações dos sujeitos da pesquisa estão identificadas neste trabalho por letras. Assim, ao professor, a letra 'P', ao estudante, a letra 'E' e ao técnico a letra 'T'. Em Ipojuca, nosso campo de pesquisa deu-se em escola localizada em um dos dezoito engenhos do município. Os estudantes da EJA, nesta localidade, são agricultores³. À guisa de conclusão, a pesquisa evidenciou que a construção das políticas públicas da EJA em Pernambuco tem reduzidas possibilidades de diálogo e participação, não obstante, os sujeitos usarem, por vezes, de autonomia para reverter a política da imposição sistêmica.

A Construção da *Aprendizagem ao Longo da Vida*: orientações globais de um modelo de estado em processo de legitimação

Nos últimos dois séculos, a sociedade vivenciou e vivencia modelos administrativos de estado: o de bem-estar, o participativo e o gerencial. As políticas de educação no Brasil acompanham as orientações do Estado em seus modelos.

No estado de bem-estar, sob ação da racionalidade instrumental, a burocratização e a administração assumiram aspectos hegemônicos mediados por conhecimentos técnicos por onde os meios se justificavam na busca de determinados fins. Como contraponto à razão instrumental Habermas (2012), buscou constituir uma forma de reflexão crítica baseado na emancipação social.

A contemporaneidade está marcada pelo fenômeno da globalização e revolução tecnológica, que convivem com a competitividade e a flexibilidade do mercado sob a orientação de minimização das ações do estado. A minimização dos investimentos sociais expõe os novos princípios de regulação e participação no âmbito das relações de consumo que estiveram presentes no processo de desestruturação do *Welfare State*, do modelo participativo de estado e na recente estruturação do estado gerencial.

A racionalidade econômica, que, hegemonicamente, permeia as ações do estado, dispõe suas especificidades na educação e no domínio das políticas da EJA e estão expressos nos documentos da OCDE, União Europeia (UE) e UNESCO, os

¹ Pesquisa realizada no cumprimento do Programa de Pós-doutoramento na Universidade de Lisboa em 2017.

² Houve a participação de uma estudante que tinha contrato de trabalho na escola, com a empresa fornecedora de merenda escolar; no entanto, optamos por agrupar sua entrevista no segmento dos estudantes, por não haver entrevista a outros funcionários administrativos.

³ O trabalho destes estudantes é desenvolvido no campo, através do cultivo de frutas, vegetais (tipos A e B) e no corte da cana-de-açúcar.

quais justificam a importância de investimento devido ao contributo deste domínio no desenvolvimento econômico (CAVACO, 2009). Além destas orientações, acrescemos o documento da UNESCO (1990) de *Educação Para Todos*, elaborado em Jomtien, que se aplica aos países signatários, a exemplo do Brasil.

Os preceitos da OCDE apresentam concepções para a democracia e livre mercado, na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* e, em sintonia com as orientações da UNESCO, foca na equidade da educação para o mercado de trabalho (OCDE, 2015). A OCDE (2015a) reconhece avanços na educação no Brasil e reforça que o país deve promover esforços adicionais para fomentar o ensino e a formação profissional, na busca por melhor *modernização* e para aumentar os seus níveis de qualidade com finalidades para *empregabilidade e produtividade*. Recomenda a ampliação das bases de competência, bem como a equidade, a efetividade, a eficácia e a eficiência, que envolvam a utilização dos recursos públicos. Aconselha o fortalecimento de vínculo entre escola e mercado de trabalho por meio da expansão de programas de ensino e formação profissional. Tais propostas estão alinhadas com as orientações e metas internacionais, que permeiam as características do modelo do estado gerencial principiado na década de 1990, sob a lógica econômico-produtiva. O relatório da OCDE (2015b) adverte aos países membros o fortalecimento no desempenho industrial, a expansão de programas de educação profissional e tecnológica para maximizar a qualificação dos trabalhadores técnicos.

A União Europeia - UE (2012) é organização econômica e política de 28 países independentes situados na Europa e assegura o prosseguimento da proposta de equidade e coesão social e as entende como prioridade política, nesse contexto. Neste sentido, a educação e a formação exercem papel prioritário para atingir tais objetivo. Para tal, sinalizam a promoção da cidadania ativa como sendo um dos principais objetivos de cooperação no domínio da educação. A UE projetou quadro ideológico de referência na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, considerado por alguns autores uma das mais consistentes e poderosas retóricas das últimas décadas (NÓVOA; RODRIGUES, 2005; CAVACO, 2009). Nestes moldes, a UE salienta a importância das competências sociais e cívicas, os conhecimentos específicos das ciências e os valores éticos. Da mesma forma que a UNESCO e a OCDE, a UE recomenda parcerias empresarias e desenvolve indicadores para medir o controle das competências no setor educacional. A UE (2002) defende no seu discurso a qualidade da educação, a garantia de compatibilidade entre os sistemas, o reconhecimento das qualificações em todos os estados membros, a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* e a cooperação entre os países membros, a fim de tornar o sistema educativo atrativo a todos os cidadãos do mundo.

Estes fundamentos nos proporcionam o entendimento de que a educação está sendo considerada como fator de distribuição de renda no âmbito do mercado de trabalho a longo prazo. As criações dos mecanismos e pactos internacionais apontados reforçam o esforço das organizações internacionais e dos governos nacionais para resolver a crise do capital. Se, de um lado, estas ações fortalecem as bases de sustentação do mercado; por outro, fragilizam a comunidade, e a participação (SANTOS, 2007). Wood (2014) reforça esta discussão, quando elucida que o estado, em sua forma global, é imprescindível para o capitalismo. Para esta autora, o apoio do poder econômico necessita do suporte de força do estado. Por esse

olhar, consideramos que a redefinição do papel do estado é fruto da globalização financeira, o que está bem presente nas orientações político-ideológicas da educação expressas na *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

A recomendação da UNESCO para a educação de adultos apresenta as dimensões de alfabetização e habilidades básicas, educação contínua e habilidades profissionais, educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. Esses elementos recebem foco transversal para a política pública, a governança, o financiamento, a participação a inclusão e equidade e qualidade. Estes termos fundamentam a promoção de oportunidades de *Aprendizagem ao Longo da Vida* com objetivos de desenvolvimento sustentável, conforme UNESCO (2015). Esse discurso acompanha os documentos da Conferência *Educação para Todos*, a Declaração de Nova Delhi, e a Declaração de Cochabamba - UNESCO (1993; 2001).

A nova intencionalidade do projeto de inclusão educacional, segundo seus documentos, dispõe-se a ampliar o acesso e a equidade social, sendo estas discutidas cuidadosamente no âmbito das estratégias de gestão e de financiamento público-privado, evidenciando a objetivação das recomendações da economia mundial, principalmente para os países industrializados ou em desenvolvimento. Para a UNESCO (1990, p.2): “[...]mais de 100 milhões de crianças[...]não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos[...]são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo[...]”. A UNESCO (2007) divulgou os desafios mundiais para a educação e no tocante à alfabetização a perspectiva é a de melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos.

As orientações da UNESCO fundamentam seus critérios para a educação e formação de adultos a partir de relatórios construídos e legitimados com base nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs⁴. Para Cavaco (2008) a V CONFINTEA, realizada em 1997, é portadora de marco na concepção das políticas de educação e formação de adultos, porquanto, surge enquadrada na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*. A autora assume uma análise crítica, refletindo sobre a transição de uma concepção social e humanista, fundamentada no movimento da *Educação Permanente*, presente nas conferências internacionais de educação de adultos anteriores, para uma visão econômica e instrumental da educação, na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Cavaco (2009) evidencia essa referência como um momento de ruptura na concepção de educação permanente, assim:

[...] uma análise crítica permite perceber que o aparente consenso entre os fundamentos e orientações da *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida* dissimulam diferentes perspectivas sobre o Homem e a educação. Entre a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida* há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico (CAVACO, 2009, pp.50-51).

Nessa linha de reflexão, Cavaco (2009) elucida que predomina a visão economicista voltada para produção de competências. A V CONFITEA, organizada pela UNESCO, vem romper com a concepção de educação permanente no bojo de transformações políticas econômicas e sociais, pois “a ideia chave que orienta o

⁴ As CONFINTEAs são organizadas pela UNESCO e realizada a cada 12 anos em evento global e nesta V CONFINTEA, a educação foi considerada preponderante para o século XXI.

discurso é a da necessidade de se adotar uma nova visão da educação de adultos, numa perspectiva mais ajustada às sociedades modernas” (CAVACO, 2009, p.70). Mudam-se os conceitos, as conjecturas e as novas orientações introduzem novas práticas. De *Educação Permanente* à *Aprendizagem ao Longo da Vida*; de educação de adultos para educação e formação de adultos e os termos *saberes e conhecimento* foram substituídos por *competências*. Assim, “a expressão *Aprendizagem ao Longo da Vida* tem sido igualmente assumida, nomeadamente por organizações internacionais, como a UE e a OCDE, como uma estratégia no quadro do capitalismo para assegurar as vantagens competitivas dos estados” (ALVES *et al.*, 2014, p.10).

A perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* difundiu-se mundialmente, enquanto *Agenda Global*, Dale (2004), com o poder de influenciar a concepção e implementação das políticas públicas de educação de jovens e adultos, em uma lógica instrumentalizada ao serviço do desenvolvimento econômico (CAVACO, 2009). No Brasil, esta pauta inicia-se com a adesão ao documento de Jomtien/1990 e materializa-se nos acordos das CONFITEAS.

O pacto de *Educação para Todos*, assumido pelo Brasil, expressa em seu texto o engajamento político com o modelo da política educacional empreendida na reforma administrativa do estado. O comprometimento deve se adequar à economia, ao comércio, ao trabalho, ao emprego e a saúde, de forma a incentivar o educando e ao mesmo tempo contribuir com o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1990).

Para além das orientações de Jomtien/1990, no Brasil, o empenho das políticas educacionais fora consolidado pela VI CONFITEA e recentemente legitimada pela Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 para dispor sobre educação e *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

A VI CONFITEA, realizada no Brasil, na cidade de Belém em 2009, organizou a discussão a partir de sete eixos: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento (UNESCO, 2010). O eixo da alfabetização comprometeu-se a oferecer uma *Aprendizagem ao Longo da Vida*, ampliando a oferta às mulheres, às pessoas com deficiência, aos povos indígenas, às pessoas privadas de liberdade e às populações rurais. Recomendações em torno do desenvolvimento de capacidades e competências funcionais e sustentáveis, empoderamento dos participantes, desenvolvimento de certificação com referenciais de equivalência, governança e participação na aprendizagem. No referido documento, a dimensão da participação está diretamente ligada ao processo de aprendizagem. A orientação no eixo da qualidade é a de desenvolver critérios nos currículos e ampliar os prestadores de serviços educacionais para melhorar a formação e a capacidade de elaboração de critérios de monitoramento e avaliação de resultados. Com estes sentidos, reafirma-se a lógica e os princípios de regulação do estado gerencial na condução das políticas educacionais no estado brasileiro. O monitoramento e os resultados das conferências são expressos através do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - *Global Report on Adult Learning and Education* – GRALE.

O GRALE III, mais recente relatório, ofereceu planejamento para o desenvolvimento sustentável até 2030, além de ser um instrumento de monitoramento

dos compromissos assumidos pelos países subscritores. Em seus princípios, o GRALE III objetiva fortalecer a aprendizagem e a educação de adultos para os benefícios “em saúde e bem-estar, no emprego, e mercado de trabalho, vida social, cívica e comunitária.” (UNESCO, 2016, p.08). Este relatório aponta estudos que comprovam que, na Europa, a concepção de *Aprendizagem ao Longo da Vida* tem repercutido em benefícios econômicos para os empregadores. Tal informação colabora com a percepção sobre a finalidade da educação para o fortalecimento do mercado no bojo das pressuposições ideológicas globalizadas. Fonte do monitoramento, GRALE III identifica que 70% dos países no mundo, implementaram a política de aprendizagem e educação de adultos, sendo na América Latina e Caribe um percentual de 64%. Sobre a produtividade e emprego, o relatório indica 50% dos países no mundo e 44% para os países da América Latina e Caribe (UNESCO, 2016).

Ação estratégica da Educação de Jovens e Adultos e o enfrentamento da sociedade

A EJA, como política do estado gerencial, estimula e defende dimensões características da racionalidade econômica. Tais dimensões podem ser identificadas nos processos de desregulamentação da economia, de privatização de empresas estatais, de potencialização dos mercados, nas reformas dos sistemas de previdência social, saúde e educação e de descentralização dos serviços públicos (SOUZA; FARIA, 2004). Por essa concepção de estado, a cidadania está relacionada com o valor de *accountability*⁵. Freitas (2013), ao tratar da política do *accountability*, elucida que a meritocracia está automaticamente envolvida nesse processo. Para Freitas (2012, p. 5), a: “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”. Com esta designação, o autor defende que o gerencialismo e o tecnicismo compreendem mecanismos de responsabilização, meritocracia e privatização, envoltos de racionalidade técnica e instrumental. Para Oliveira (2009), os novos contornos das políticas educacionais passaram a determinar a regulação sob os processos de avaliação e gestão da educação básica com suporte nos processos de descentralização, flexibilização e autonomia local, em sintonia com as orientações internacionais. A coerência da administração do estado gerencial estabelece nexos com o estado mínimo para investimentos sociais. Cavalcanti (2015) avalia que a política educacional, estabelecida nos anos 1990 no Brasil, preserva a nova ordem econômica mundial sob as bases da racionalidade com base na gestão tomando por modelo o empresarial. Os contratos estabelecidos na administração, a formulação de indicadores de desempenho, o planejamento estratégico, a definição do conceito de qualidade e o planejamento de metas e sua avaliação⁶, fazem parte

⁵ Palavra derivada da língua inglesa, que pode ser entendida por responsabilização ou prestação de contas. Na concepção gerencial de estado, este termo possibilita coerência ideológica no contexto organizacional de regulação e de governança, que se inovam com suporte no planejamento estratégico e avaliação.

⁶ Instrumentos como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e o Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos – PIAAC. No Brasil, os exames de Avaliação se apresentam em todos os níveis de ensino e nas instituições educacionais públicas e privadas. Esses instrumentos orientam para a condução das intervenções políticas internacionais.

deste novo paradigma nos marcos da regulação que ecoa nas ações do estado brasileiro e em grande parte de países de forma global.

Simultaneamente às mudanças ocorridas no modelo administrativo do Estado, a sociedade vem se mobilizando na perspectiva de ampliar espaços públicos de participação. Espaço público, à luz habermasiana, é o lugar onde se formulam democraticamente os fundamentos da vida pública e social. Os movimentos neste contexto, apresentam caráter de resistência e enfrentamento, exercendo protagonismo social frente à hegemonia do capital.

O movimento sobre a EJA no Brasil iniciou com o *Fórum* no Rio de Janeiro em 1996, e no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 1999, na mesma cidade, com a perspectiva de criar espaço de articulação nacional e de se constituir em um instrumento de pressão política no Brasil (ENEJA II, 2000). Atualmente, cada estado brasileiro, seguido do Distrito Federal, possui *Fórum* da EJA, os quais estão em sintonia com o ENEJA e em articulação com as CONFITEAS.

Os dados da EJA afirmam que o Brasil tem uma população de 42,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais fora da instituição escolar, ou não apresentam o ensino fundamental completo. Sob o perfil da população de 15 anos ou mais de idade, 13,3 milhões são consideradas analfabetas (BRASIL, 2016, p.4). Brasil (2010), esclarece que, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apresenta uma situação de 9,63% de analfabetos, o que corresponde a 13.940.729, num total de 144.823.504 de pessoas.

O Ministério de Educação e Cultura – MEC apresentou no censo de 2015, diminuição nas matrículas da EJA por etapa de ensino no Brasil 2007 – 2015, nos anos finais e iniciais (redução de 1,5 milhão de aluno comparado ao ano de 2007), apesar da necessidade de escolarização de adultos (BRASIL, 2016). Em Pernambuco, o índice de analfabetos em 2010 correspondeu a 1.177.707 de pessoas. Estes dados indicam a necessidade de reversão dos baixos índices de alfabetização, que se expressam sob a orientação da meta nº 9 do PNE, quando dispõem sobre o aumento da taxa de alfabetização. Apesar dos dados do censo de educação básica de 2016 (Brasil, 2016, 2017), observa-se que o número de escolas o qual oferece a modalidade de educação de jovens e adultos teve uma redução de 26,8% nos últimos oito anos, entre 2008 e 2016.

Muito embora a política de EJA no Brasil, na prática, esteja caminhando em desacordo com os objetivos de erradicação do analfabetismo, é possível identificar dois movimentos: um que define a ação estratégica do Estado nos marcos da regulação; e de outro, movimentos sociais que buscam consolidar espaços públicos nos marcos da regulação.

Urge aprofundarmos os aspectos da participação com foco na dimensão dialógica, a fim de combatermos a ação estratégica do Estado. A perspectiva de educação humanista no campo da EJA deve ser refletida. Para Souza (2007), há necessidade de revalorizar uma abordagem sobre a educação popular, principalmente tomando como histórico a realidade brasileira dos finais da década de 1950, cujo protagonismo dos movimentos sociais apresentava-se forte. Assim, a aposta substantiva do autor é a de que a educação popular possa construir a multiculturalidade, na sua acepção, portadora de transformações na era pós-moderna,

como forma de fazer face à hegemonia da lógica econômico-produtiva vigente nas últimas décadas.

As novas orientações políticas não entendem a alfabetização enquanto direito dos cidadãos, e ferramenta para a leitura e transformação de mundo. Subscrive-a como ferramenta indispensável de reafirmação da governança do capital. A progressiva instrumentalização da educação a serviço do desenvolvimento econômico, reforça a formação profissional, orientada para a qualificação de trabalhadores com inserção no mercado competitivo. O discurso centrado no desenvolvimento de competências é o disfarce de uma intencionalidade.

A intencionalidade da Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco e a realidade da prática educativa

A influência da lógica econômico-produtiva assinala a pouca escolarização como um problema, por ser um entrave ao desenvolvimento econômico. Logo, mais que um problema na ordem econômica, a erradicação do analfabetismo é questão de direito básico universal da pessoa. A percepção de ação entre as lógicas está na razão de sua intencionalidade.

A EJA, em Pernambuco, está sendo desenvolvida sob a ação das políticas gerenciais. Esse construto ideológico tem repercutido na legislação federal e estadual. Como exemplo, citamos as alterações na Base Nacional do Ensino Médio - BNEM, na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, e em mecanismos regulatórios do governo. Apesar de tais adaptações e alinhamento às orientações globais, estudos apresentam limites em Pernambuco.

Pernambuco vem aderindo a programas e projetos, dentre estes, o Programa Federal Brasil Alfabetizado está acontecendo em 184 municípios do estado, acompanhado da execução do Programa Paulo Freire – Pernambuco escolarizado, entre outros (PERNAMBUCO, 2016). Não obstante os esforços para o cumprimento das metas estabelecidas nas metas do PNE e VI CONFITEA, Pernambuco apresenta limites na EJA e nos seus programas.

Em Recife, limites se apresentam à EJA, com a instauração do projeto de profissionalização e inclusão de jovens, qualificação e ação comunitária – ProJovem. Este projeto apresentou ausência de articulação com a modalidade de jovens e adultos, o que provocou a evasão na EJA (OLIVEIRA, 2009). Nazário e Santos (2013) apresentam pesquisa com outros entraves no município de Glória de Goitá, e evidenciam que, a política da EJA (ao que se refere à municipalização e ao regime de colaboração, com o ente federado e materializada nos programas e projetos implementados) aponta para ações descontínuas com pouca contribuição na educação regular. Distintas pesquisas identificam impedimentos da modalidade da EJA, como: repercussão da política no âmbito do pedagógico; formação de professores; do direito; da diversidade; das relações étnico-raciais; do trabalho; de gênero; da inclusão, entre outras. Para além destes limites, some-se a diminuição da oferta da EJA na redução das matrículas (BRASIL, 2016, 2017).

A realidade da EJA em Recife é analisada por 'T', que considera que as políticas públicas de educação de jovens e adultos apresentaram avanços e retrocessos. Para 'T', esses avanços se deram na década de 1980 e na década de

2000, quando a oferta, nos anos finais, se integra no ensino regular e em articulação com o MEC. Do ponto de vista positivo, o período apresentou formação de professores, investimentos, representações de estudantes da EJA nos Conselhos do Idoso, de Educação e de Mulheres, e a criação do *Fórum* de EJA. Os recuos são notados na diminuição da matrícula, e no reduzido investimento do poder público, em programas e projetos, em outras décadas. O não investimento na educação e na escola pública é destacado por 'T' como se depreende: "Noutra ponta, continuam sendo *fabricados* analfabetos, na medida em que muitas crianças não foram alfabetizadas, por falta de acesso, ou de insucesso, na escola".

Outro destaque apresentado por 'T' foi o processo de evasão - que é muito discutido, mas pouco enfrentado, segundo suas palavras. Em Recife, evasão pode ser reflexo da instituição – por falta de infraestrutura escolar, inadequação e ausência de material didático-pedagógico e problemas na formação de professores. É ressaltada a evasão oriunda de problemas profissionais, do apoio da família, da distância entre a escola e a moradia e outras de acordo com a realidade objetiva de cada caso vivenciado na realidade dos jovens e idosos que frequentam a EJA.

Um problema apontado por 'T' é a pouca oferta de cursos por Instituições do Ensino Superior – IES. Este entrave se estende à formação continuada de formadores para o EJA assinalando que a oferta é pequena. Para reforçar a política de avanços e retrocesso, 'T' afirma:

Nestes 30 anos como servidora da Secretaria [...], observo que, ao ser incorporada à EJA no Sistema de Regular de Ensino (final dos anos 80), houve um grande investimento na formação continuada dos educadores de EJA da Rede Municipal. A partir de então, observa-se uma alternância, de acordo com as orientações da gestão em curso. Além disso, observa-se que, como a EJA nunca foi prioridade, e por muito tempo o financiamento não cobria esta modalidade, os educadores geralmente tinham que fazer adaptações de formações dirigidas às crianças para a atuação com jovens, adultos e idosos. Destaco o período de 1987 a 1997, com o maior incremento na formação desses educadores, retornando nos anos de 2002 a 2005. Os demais, considero formação de forma assistemática e com pouca repercussão na ação didático-pedagógica.

As dificuldades expostas da EJA, em Recife, encontram-se na descontinuidade da política que são superadas pelos sujeitos envolvidos no campo da prática e com os recursos que estes dispõem.

Em Recife, foi explicitado que os *fóruns* da EJA se traduzem em espaço excelente de aglutinação de discussão da matéria, com participantes da sociedade civil e do governo, tendo sido ressaltado por 'T' a presença de egressos da educação de jovens e adultos nos referidos espaços.

Em Ipojuca, não há *fórum* da EJA. Da mesma forma, foram identificados alguns limites à execução da EJA. Para os professores da pesquisa, são eles: a política de formação de professores; a ausência de metodologia inovadora para a prática pedagógica; o currículo não apresenta especificidade para a realidade do meio rural; o currículo é inadequado à realidade econômica, política e social da EJA; há ausência de apoio pedagógico e recursos para o trabalho prático; há dificuldades em torno do acesso à unidade educacional na localidade.

Professores e estudantes revelaram que a evasão em Ipojuca é controlada com o monitoramento da frequência do Programa Bolsa Escola. A ausência no dia letivo gera suspensão da bolsa, exceto no período de colheita da cana-de-açúcar para os estudantes trabalhadores. As formações continuadas são escassas. Os sujeitos da pesquisa consideram que as políticas públicas intencionam erradicar o analfabetismo no município, todavia, refletem que a realidade não permite essa objetivação e explicam que as políticas não são operantes. Para 'P1', a política da EJA no município é desconhecida pelos professores da rede, e, nos seus termos: "essa política nunca me foi apresentada". Por essa razão, sugere que o município se esforce por melhorar a política de formação de formadores.

A dimensão do diálogo foi destacada na investigação. Esta se constitui como uma das maiores dificuldades, porque não há esses espaços públicos para a construção das políticas no município. Os sujeitos da pesquisa percebem a dimensão do diálogo como sinônimo da palavra comunicação. Para os professores, o efeito comunicativo se apresenta em encontros institucionais com a equipe técnica da gestão nos momentos de planejamento da EJA. Destacamos que a percepção dos professores, quanto ao termo *participação*, acontece no cotidiano escolar, no momento de socialização dos projetos pedagógico no ambiente escolar, o que foi exaltado como resultados positivos da prática para o grupo.

Para os estudantes e professores de Ipojuca, a participação da comunidade junto ao poder público efetiva-se através da Associação de Moradores⁷; no entanto, a associação encontra-se desativada, limitando, assim, suas ações. Nesses termos, a mobilização coletiva se resume a pequenas intervenções da comunidade realizadas junto à administração direta do poder público local.

Ao serem indagados sobre a importância da aprendizagem para a cidadania, 'E1' elucida que: "Nunca é tarde para aprender". Completa 'E2': "Para ultrapassar as dificuldades da vida, só estudando". Expressa 'E3': "A escola tira os problemas da vida da gente".

A ausência de espaços públicos de participação na educação no município é manifesta. Esse fato reforça o protagonismo dos estudantes e a necessidade de exercer sua autonomia com o desejo de intervenção para alteração da realidade vivida. As mobilizações entre os estudantes da EJA em Ipojuca são pontuais. Nesta pesquisa, foram elencadas algumas conquistas, como a pavimentação da estrada e aquisição de bens para a educação.

Para Habermas (2007), autonomia é a capacidade de submissão de nosso entendimento ao outro, a fim de discussão e definição da validade universal (consenso). O autor do direito é o destinatário do direito. Habermas (2012a) explicita que o direito surge através da teoria do discurso. À medida que o direito adquire a universalidade aos membros de uma dada sociedade, a moralidade se exercita de forma prática nos processos de argumentação. A moralidade decorre do processo

⁷ A Associação de Moradores exercia intermediação entre os agricultores do município e a Prefeitura. Essa intermediação variava desde a resolução de questões pontuais dos agricultores, como exercia moderação na compra de frutas e vegetais dos agricultores, comercializando com a Prefeitura os valores. Segundo os estudantes, as frutas e vegetais comercializados era utilizado na merenda escolar.

argumentativo entre seres livres e autônomos. Nesses termos, a autonomia assenta-se nos princípios moral e democrático. A autonomia se expressa pela liberdade comunicativa presente no agir e orientada pelo entendimento mútuo.

O conhecimento é uma ponte indispensável para o agir através da participação, do diálogo, da interpretações e possibilidades de ações sobre o mundo, em que se vive, como defende Paulo Freire (2005). O tom das entrevistas, em alguns casos, era de reivindicação em uma *escola sem voz*, mas *conhecedora de seus direitos*.

Ao serem arguidos sobre investimento público na EJA, mais de 70% dos sujeitos pesquisados evidenciaram que, além das dificuldades apontadas, o poder público não investe em equipamento básico. E a lista de necessidades desses sujeitos foi farta, algumas podemos exemplificar: falta de iluminação; ausência de trechos de pavimentação na localidade; inundação do rio no inverno; assaltos no entorno escolar; inexistência de posto de saúde; carência de equipe de saúde da família na comunidade; necessidade de hospitais; ausência de ponto de recolhimento de lixo; precariedade de material e equipamentos para o preparo da merenda quente na escola e a necessidade de reforço na vigilância escolar, foram algumas das carências identificadas. Há um reconhecimento da ausência investimento e retorno do poder público às reivindicações expressas. Em outras agendas de mobilizações, foi destacado pelos estudantes que houve a participação dos professores com retorno positivo da pauta. Todos os estudantes participantes identificaram a necessidade de ampliar a EJA na área rural, explicitando que há etapas curriculares posteriores que é oferecida *apenas* na área urbana.

Colaborando com a percepção de algumas falas de estudantes em Ipojuca, e a inibição/resistência de muitos para a realização da entrevista, relembramos a assertiva de Galvão e Di Pierro (2007), quando referem que o analfabetismo não é percebido como processo de exclusão, mas como um fracasso individual que provoca humilhação acompanhada por sentimento de culpa e vergonha. Essa percepção foi fato nas entrelinhas da pesquisa, algumas expressas, outras não.

Nesse contexto, os limites para a construção coletiva das políticas públicas em Pernambuco são vastos. Por outro lado, a EJA apresenta um campo com sujeitos com aspirações de agir com autonomia, buscando combater a ordem sistêmica estabelecida. Esta peculiaridade reflete a intencionalidade de estabelecer a dimensão da participação cidadã por parte dos sujeitos envolvidos. Entre a ação estratégica intencional do Estado e a realidade da prática educativa, apesar de se manter no comando a regulação sistêmica, evidencia-se oportunamente a participação cidadã dos sujeitos pouco escolarizados.

À Guisa de Conclusão

A experiência de Pernambuco sobre a política da EJA, no período de 2012 a 2015, revela a influência da *Agenda Global*, Dale (2004), dos organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE e do compromisso *Educação Para Todos*, os quais adotam uma perspectiva instrumentalizada de *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Para tal, nota-se a progressiva evolução de estratégias de regulação de Estado fundamentado em um aparato ideológico neoliberal de articulação global.

Neste sentido, as políticas de educação e as políticas da EJA estão envoltas em um arcabouço de propósitos voltadas para um viés de mercado e apresentam mecanismos sutis de desresponsabilização do Estado e, em contrapartida, de responsabilização do sujeito, com a utilização da retórica da participação cidadã. Tal alinhamento político e ideológico provoca o desmonte do exercício do diálogo e participação, neutralizando os sujeitos em processos de neocolonização no mundo.

A sociedade, em processo de mediação com o Estado através da cidadania, apresenta resistência e embates, materializados nos *fóruns* de discussão. Consideramos que os *fóruns* EJA podem constituir um mecanismo de “reinvenção da emancipação social” (SANTOS, 2007), desde que consigam assegurar a participação democrática de todos os interessados e usar estratégias de influência junto aos poderes políticos, quebrando, portanto, orientações sistêmicas no campo das estruturas reguladas pelo Estado.

A participação cidadã se materializa através do diálogo argumentada por Habermas (2012) e impõe ações derivadas da intersubjetividade dos sujeitos que comunicam, configurando o potencial gerador da realidade social. Freire (2002) reforça a tese do diálogo como lugar de alteridade, no qual os homens encontram-se e pronunciam o mundo, para transformá-lo. As teorias Freireana e Habermaseana evidenciam a importância da dimensão do diálogo. A educação libertadora e o agir comunicativo, na razão dos seus argumentos, reiteram a importância da subjetividade, da intersubjetividade e do conhecimento.

A leitura do mundo, da palavra, a problematização, o diálogo, a participação, a relação com o saber e a ética são dimensões que a expressão freireana recomenda para interpretarmos o ato político do educar.

A comunicação interpessoal é, para Habermas (2012), instrumento que possibilita a emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, em que há uma forte tendência para a racionalidade econômica nos marcos do capital, a qual coloniza o mundo de vida e age para neutralizar o indivíduo, é importante a ação dos sujeitos no enfrentamento das questões que se apresentam.

Cavalcanti (2017, p.871) pondera que:

[...] a construção de um novo paradigma com aporte na teoria habermasiana requer um agir com base na igualdade de conhecimento, a fim de reconstruir uma cultura política que resulte na liberdade, mas não essa do mercado, mas na liberdade de poder decidir coletivamente a partir da racionalidade comunicativa.

O agir comunicativo dos cidadãos é mudança e corporiza uma expressão de Paulo Freire, que afirma a dificuldade de mudar, mas entende sua necessidade e urgência. O exercício da participação cidadã poderá vir a ser um fio condutor de processos dialógicos orientados para a emancipação e para a consolidação de *espaço público da educação* (NÓVOA, 2002), conduzindo à reversão da lógica dominante

A participação técnico-instrumental da lógica produtiva fragiliza a EJA quando reforça uma *Aprendizagem ao Longo da Vida* delineada por competências a serem desenvolvidas no mercado. Nesse sentido, as políticas da EJA, no período analisado, evidenciam forte construção sistêmica inibindo a participação cidadã no campo da racionalidade dialógica. A regulação do Estado é replicada nos espaços educativos

locais e os sujeitos, por vezes, exercem de autonomia para reivindicar espaços de ação.

Referências

- ALVES, Natália *et al.* **Pensar a Educação. Aprender sempre. Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável.** Lisboa, 2014. Disponível em: http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS.pdf. Acesso em: 01.08.2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014. 62p.
- BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar. Notas Estatísticas.** Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 11.03.2018
- BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar de Educação Básica. Notas Estatísticas.** Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018. **Altera a Lei 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> Acesso em: 20.03.2018.
- CAVACO, Cármen. **Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de lógica na formação.** 2008. 652f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Adultos). Universidade de Lisboa: Portugal, 2008.
- CAVACO, Cármen. **Adultos pouco escolarizados.** Políticas e práticas de formação. Lisboa: EDUCA/UI&DCE, 2009.
- CAVALCANTI, Ana Claudia D. **Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco. 2015.** 259f. Tese (Doutoramento em Educação) – UFPE: Recife, 2015.
- CAVALCANTI, Ana Claudia D. Políticas Públicas e Participação Cidadã no Brasil: uma análise do Governo de Pernambuco. In: Correia, Luís Grosso; Leão, Ruth; Poças, Sara (ed.) (2017). **O Tempo dos Professores.** Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Volume 25, 87, 423-460. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08.10.2017.

ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS E ADULTOS. **ENEJA II**, 2000. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_campina_grande_2000.pdf. Acesso em: 31.07.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. V. 43 n. 148, p 348 – 365 jan/abril, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>. Acesso em: 01.08.2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/desenvolvimento_curricular_134/conteudoN/2673/Texto_-_REFORMADORES_EMPRESARIAIS_E_EDUCACA0.pdf. Acesso em: 01.08.2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Conta o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo. Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. Traduzido por Paulo Astor Soethe. Sobre a crítica da razão funcionalista. Vol II. Traduzido por Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v. I. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NAZARIO, Maria Ana; SANTOS, Ana Lúcia Félix. Política para Educação de Jovens e Adultos: Municipalização e Regime de colaboração. In: XXVI SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 2013, RECIFE-PE. Cadernos **ANPAE**, 2013. v. 17. p. 1-13.

NÓVOA, António. O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. IN: NÓVOA, A. *et al.* **Espaços de Educação, tempos de formação** (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NÓVOA, António e RODRIGUES, Cristina. “Prefácio”. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). **Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências** (pp.7-14). Lisboa: Educa, 2005.

OCDE - “Brazil”, In: **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators, OECD Publishing All rights reserved, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/education-at-a-glance-2015-brazil-in-portuguese.pdf>. Acesso em 30.07.2017.

OCDE. **Brazil Policy Brief**, 2015a. Disponível em: <https://www.oecd.org/policy-briefs/brasil-capacitacao-e-educacao-para-o-crescimento.pdf>. Acesso em: 30.07.2017.

OCDE. **Relatórios Econômicos da OCDE Brasil**, 2015b. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>. Acesso em: 30.07.2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves. **A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do ProJovem em Recife-PE. 2009.** 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos. 2016.** Recife, PE, 2016. 91p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, João Francisco de. Educação Popular e Movimentos Sociais no Brasil. In: CANÁRIO, Rui *et al* (org). **Educação Popular e Movimentos Sociais.** Lisboa, Educa, 2007.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Conferência Mundial da Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 30.07.2017.

UNESCO. **Educação Para Todos. Declaração de Cochabamba**, 2001. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>. Acesso em: 30.07.2017.

UNESCO. **O que é? O que faz?** 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>. Acesso em 30.07.2017.

UNESCO. **Recomendações Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/recommendation_on_adult_learning_and_education_2015_in_port/. Acesso: 01.08.2017.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. **Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável**. Resumo Executivo. Brasília, agosto, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>. Acesso em: 10.03.2018.

UNESCO. **3º Relatório Geral sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>. Acesso em: 10.03.2018.

UNIÃO EUROPEIA. **A Educação para a Cidadania na Europa**, 2012. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf. Acesso em: 30.07.2017.

UNIÃO EUROPEIA. **Educação e Formação na Europa: Sistemas diferentes: objectivos comuns para 2010**. Comissão Europeia. Direcção-Geral da Educação e da Cultura. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.