



# TRAJETÓRIAS E PERCURSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA (JOVENS E) ADULTOS NO BRASIL E ALGUMAS INTERFACES COM PORTUGAL

**Márcio Adriano de Azevedo**

[marcio.azevedo@ifrn.edu.br](mailto:marcio.azevedo@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

**RESUMO:** O artigo resulta de Pós-doutoramento na Universidade do Minho/Portugal, financiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Visamos analisar as trajetórias e percursos das políticas públicas para jovens e adultos no Brasil, estabelecendo algumas interfaces com a educação de adultos em Portugal. Adotamos alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a revisão bibliográfica, notas de aula e de eventos acadêmico-científicos dos quais participamos nos respectivos países, bem como a análise documental, como os marcos regulatórios da Educação de (Jovens e) Adultos do Brasil e Portugal. Vimos que, em ambos os países, as organizações educativas se submeteram à forte regulação estatal, com o objetivo de gerir problemas relacionados às questões sociais, traduzindo-se, assim, a ideia de parceria com o Estado: em Portugal, podemos destacar a educação de segunda oportunidade e a formação profissional; no Brasil, vários programas têm essas características, como o PRONATEC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, políticas públicas, Brasil/Portugal.

## TRAJECTORIES AND ROUTES OF PUBLIC POLICIES TO (YOUNG AND) ADULTS IN BRAZIL AND SOME INTERFACES WITH PORTUGAL

**ABSTRACT:** This article results of a post-doctorate at Minho/Portugal's university, financed by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. We aim to analyse the pathways and courses of public policies for young and adults at Brazil, establishing some interfaces with adult's education at Portugal. We adopted some procedures theoretic-methodological, such as bibliographic review, class and scientific-academic event notes that we participated at said countries, as well as document analysis of the regulatory marks of young and adult education at Brazil and Portugal, for instance. We saw that, in both countries, the educative organizations submitted themselves to strong state regulation, in order to control problems related to social issues, therefore, translating the idea of partnership with the State: in Portugal, we could highlight the second chance education and the professional formation, in Brazil, various social programs have these characteristics, for example, the PRONATEC.

**KEY WORDS:** young and adult education, public policies, Brazil/Portugal.

## Educação de jovens e adultos no contexto de mudanças socioeconômicas, políticas e administrativas

Os avanços e as discontinuidades das ações decorrentes das políticas educativas para jovens e adultos no Brasil refletem aquelas induzidas e implementadas no contexto geral da América Latina e no Caribe, pautando-se em processos demográficos, socioeconômicos, políticos, culturais e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX, como a reestruturação produtiva, conduzida pela economia global e informacional, com enfoque neoliberal.

A propósito, identificamos que as últimas décadas do século XX, especialmente os anos 1990, foram marcadas pela globalização da economia mundial, selando também um processo emergente de evolução tecnológica, cuja base se organizou em torno da informação, compreendida como a revolução tecnológica<sup>1</sup>. Inaugura-se, dessa maneira, um processo no qual a mente humana se torna fonte direta de produção, como enfatizam os estudos de Castells (1999, p. 52), ao afirmar, este autor, que isso ocorre “[...] por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação [...]”.

Não obstante, Castells (1999) reconhece que essa propagação informacional é seletiva e excludente socialmente, pois milhares de sujeitos, como jovens e adultos, são privados de seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro. Na verdade, é o capital que detém, proporciona e/ou limita o acesso à informação e às novas tecnologias para alicerçar o seu sistema econômico e ideológico. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2004, p. 28) destacam que as novas tecnologias potencialmente existem para todos, contudo, na prática, “[...] isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso”.

Com o mesmo entendimento, os estudos de Schaff (1995) vão destacar que a sociedade informacional e global desloca-se da possibilidade de um progresso científico

---

<sup>1</sup> Ao se referir a essa revolução, Schaff (1995, p. 43-44) ressalta que estamos incluídos em um contexto denominado de a “sociedade da informática”. Para Santos (2004, p. 23), “[...] produziu-se um sistema de técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária [...] Na história da humanidade, é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença [...]”.

a serviço de toda humanidade, como um bem comum, para atender aos preceitos que interessam ao capital. Isso define, inclusive, um modelo de política que se submete ao mercado, no qual os grandes atores são as empresas globais, que determinam um quadro obsoleto para os que estão à margem do poder, conforme proposições de Santos (2004). Com a emergência dessa nova realidade econômica, que redimensiona o papel do Estado-Nação, o mercado global articula novas formas de poder, no qual o “[...] nacional, o regional e o local são colocados à serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural [...]” (GANBOA, 2001, p. 96). Nesse sentido,

Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. Não pretendendo aprofundar este tema por agora, quero, a mero título de exemplo, nomear algumas outras: Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador; Estado-supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado [...] (AFONSO, 2001, p. 25, grifo do autor).

A propósito, percebemos que a reforma do Estado, seja qual for a sua designação, visa ao predomínio de estruturas mundiais de poder que, na visão de Ianni (2002, p. 226), são

[...] as corporações transnacionais, o Grupo dos 7 (G7), a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras, que operam de cima para baixo, à revelia dos povos e coletividades que compõem a maioria da população mundial.

Esses agentes, além de negociarem empréstimos em grande parte do mundo, desempenham o papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconômica, além de induzirem fortemente a formulação e implementação de políticas sociais, como as da área educacional. Em estudos anteriores já referidos, Ianni (1993, p. 130) ressalta que instituições, nomeadamente o FMI e o Banco Mundial, “[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais [...]”, a exemplo do que aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1990, inclusive, na educação.

Em sua abordagem sobre o projeto educativo, Torres (2003) ressalta a influência do Banco Mundial sobre o carácter formador e estratégico da educação. Afirma Torres (2003, p. 125) que, nos últimos anos, tal instituição financeira internacional tem ocupado

o espaço “[...] tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação”. A interferência desse Banco firma-se, dessa forma, como garantia de exequibilidade da formação educacional nos padrões definidos pelos interesses vigentes. Ante o exposto, as perspectivas para a educação nos países da América Latina e Caribe apresentam-se de forma sombria na visão de Ganboa (2001).

Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos também que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (Tailândia), realizada em 1990, proposta da CEPAL e da UNESCO (1992), acena para diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nesse evento foram determinadas orientações aos países da América Latina para que se desenvolvam, efetivamente, políticas educacionais, a fim de atender às perspectivas do desenvolvimento socioeconômico no atual estágio de financeirização do capitalismo. Sobre essa perspectiva, o Banco Mundial definiu algumas metas, dentre as quais, a apresentação de resultados, o fortalecimento da autonomia escolar e a inovação na sua capacidade gerencial, bem como a capacitação de professores à luz de parâmetros técnicos decorrentes daqueles que orientam a economia.

As diversas estratégias, programas, projetos e ações que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, conforme apontam os estudos de Gajardo (1999), concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; d) financiamento. Desse modo, percebemos que a realidade do cenário das políticas de educação no Brasil, no geral, e da modalidade de jovens e adultos, em particular, insere-se no marco comum das demais políticas sociais desenvolvidas pelos governos da região latino-americana, qual seja, em contextos de reformas e de redefinições do papel do Estado, sob a égide do neoliberalismo, que se desresponsabilizavam de cumprir e atender aos direitos constitucionalmente garantidos, como a educação pública para todos, gratuita e de qualidade social (AFONSO, 1999; DI PIERRO, 2010; BRASIL, 2013).

Como marco histórico no âmbito das políticas para jovens e adultos, temos a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorrem em continentes e países diferentes. A primeira foi realizada na Dinamarca, em 1949, e seus debates deram ênfase às particularidades da educação de adultos, condições

de vida e tolerância à diversidade dos sujeitos. A segunda, em Montreal (Canadá), em 1960, discutiu a necessidade de os países desenvolvidos contribuírem com a melhoria dos processos de aprendizagens juntos às pessoas adultas.

A terceira realizou-se em Tóquio (Japão), em 1972. Nesta, os debates ressaltaram a importância de se ampliarem os conceitos de educação, reconhecendo que tal processo, além de ocorrer em espaços não escolares, estende-se ao longo da vida, sendo, portanto, a educação indispensável ao desenvolvimento sob os diferentes aspectos. No ano de 1985, ocorreu na França a IV CONFINTEA, que teve como ponto crucial o debate sobre a necessidade de a Educação de Adultos reconhecer as histórias de vidas e leituras de mundo dos sujeitos. Discutiu-se também, nesse evento, a importância de a educação ser um processo com qualidade social.

A V Conferência, realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, teve enfoque diferente das demais por contar com a expressiva participação de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. Com a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos reconheceu, oficialmente, que os processos de aprendizagens ocorrem em contextos escolares e não escolares. Nesse encontro, os participantes reafirmaram a ideia de que o desenvolvimento deve estar centrado no ser humano e no respeito integral aos direitos humanos, possibilitando, assim, o desenvolvimento justo e sustentável.

Em 2009, foi sediada no Brasil, no estado de Belém, a VI CONFINTEA, cujos debates reavaliaram os principais pontos da V Conferência, enfatizando a necessidade de criação de instrumentos de advocacia legais para a educação de adultos, além de reforçar os compromissos que não foram plenamente assumidos, como a implementação de políticas de educação que promovam a educação de adultos com qualidade social.

## **Políticas, programas e projetos para a educação de jovens e adultos no Brasil: o que indicam?**

Em meio aos entraves, lutas e conquistas, podemos demarcar que as ações voltadas para a educação de jovens e adultos por meio dos sistemas oficiais ou educação do sistema, conforme define Gadotti (2001a), respaldam-se, de um lado, no marco legal, estabelecido a partir dos anos de 1980, com a Constituição Federal, e, de outro, no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Ainda de

acordo com Gadotti (2001a), podemos identificar a educação de adultos não formal<sup>2</sup>, geralmente vinculada a organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, bem como a educação popular<sup>3</sup>, resultado do “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico” (GADOTTI, 2001a, p. 30).

Para Freire (2001), a educação de adultos popular é mais abrangente do que as demais, visto que, segundo explicita o autor, alguns programas vinculados aos sistemas oficiais de educação, sejam de alfabetização ou de profissionalização, “[...] são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular” (FREIRE, 2001, p. 16). Para aprofundarmos os conhecimentos acerca das experiências sob as diferentes concepções e diretrizes político-administrativas e pedagógicas voltadas à educação de jovens e adultos, sugerimos consultar os estudos de Azevedo (2014), Bandeira (2001), Borges (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Gadotti (2001b).

Ao enfatizar os programas e projetos de alfabetização no Brasil, Di Pierro (2001) mostra que, ao longo das últimas quatro décadas, o ensino público de nível básico para a população jovem ou adulta foi caracterizado como um serviço desconcentrado. Na verdade, em que pese mencionarmos os anos de 1950 a 1980, em outros estudos da própria Di Pierro e de Graciano (2003), bem como nos postulados por Afonso (2010) e por Costa (2013), percebemos que nas décadas subsequentes, quais sejam, os anos de 1990 e os anos 2000, as iniciativas públicas – governamentais e não governamentais –, na maioria dos casos, continuaram a promover ações desconcentradas, assistencialistas e descontínuas para os jovens e adultos no Brasil<sup>4</sup>, visto que a União transferiu suas responsabilidades aos estados e municípios, “[...] sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do

---

<sup>2</sup> Em vez de educação não formal, Tavares (2010) prefere definir a educação em espaço não escolar.

<sup>3</sup> “No Brasil e em outras áreas de América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. [...] é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras” (FREIRE, 2001, p. 15).

<sup>4</sup> Investigação coordenada por Azevedo (2013) mostra que, além de não terem coesão político-pedagógica, os programas e projetos voltados à educação de jovens e adultos, geralmente, são implementados sem observar algumas exigências mínimas, como a contratação de professores com perfil adequado, isto é, com formação inicial e continuada.

FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos” (COSTA, 2013, p. 72).

A título de ilustração, podemos destacar que, na lógica privatista perseguida pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso a partir dos anos de 1990, o Programa Alfabetização Solidária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Formação de Atendentes de Enfermagem (PROFAE), geralmente, privilegiaram ações compensatórias, aligeiradas e minimalistas do ponto de vista da alfabetização e de formações sólidas para a elevação dos níveis de escolaridade, bem como de inserção para o mundo do trabalho (COSTA, 2013; SALES, 2012). Vale destacar que, no contexto de lutas dos movimentos sociais nos anos de 1990, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi uma conquista plausível para jovens e adultos no Brasil (AZEVEDO, 2013). Nessa perspectiva, identificamos que:

Ao longo da segunda metade dos anos 1990, novos agentes da sociedade civil, como centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais, incorporaram-se ao rol dos provedores de programas de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, a palavra *parceria* incorporou-se ao vocabulário desse campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais (DI PIERRO, 2001, p. 327, grifo do autor).

Nos anos 2000 e, em particular, nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, estudos ressaltam que as ações direcionadas à educação de jovens e adultos inscrevem-se nas de caráter compensatório e descontínuo, apesar de alguns avanços como a criação da Diretoria de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)<sup>5</sup> e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), inclusive este reconhecido pela UNESCO (2008) como uma importante iniciativa governamental; destacamos outras iniciativas como o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Escola de Fábrica, bem como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (CARVALHO, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

---

<sup>5</sup> Atualmente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).



Tais perspectivas, além de serem contraditórias ao que a sociedade vem discutindo nos diferentes espaços públicos de debates, como nos Fóruns Estaduais e nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), também se distanciam das orientações de organismos como a UNESCO (2010), visto que isso impõe exigências acerca de conhecimentos e habilidades, cuja “[...] inserção no mundo do trabalho, na economia e na vida cidadã na atual sociedade do conhecimento impõem a ampliação da escolaridade dos jovens, bem como do acesso à educação e formação técnica e profissional” (UNESCO, 2010, p. 6).

De fato, o próprio documento de monitoramento da UNESCO (2008) mostra que o compromisso do Brasil de atingir a meta de 50% na redução do analfabetismo de jovens e adultos até 2015 já não seria possível e que a perspectiva seria postergada para 2015, caso os programas e as demais iniciativas não descontinuassem, o que não vem ocorrendo nem para a elevação dos níveis educativos, nem para a inserção ao mundo do trabalho, conforme mostram os estudos de Pinheiro e Barbosa Junior (2010) e Oliveira (2012).

Ressaltarmos aqui que os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos são importantes espaços sociopolíticos para a intensificação das lutas e dos debates sobre as problemáticas que cercam essa modalidade educativa, em particular as das políticas públicas. O primeiro Fórum EJA foi instituído no Rio de Janeiro, em 1996, durante encontro com educadores e pesquisadores envolvidos com a educação de jovens e adultos. Atualmente, todos os estados da Federação já realizam o Fórum, sendo 26 estaduais, 1 distrital e 50 regionais (URPIA, 2009). Os Fóruns de EJA “[...] têm resistido, como uma dessas alternativas, aos desdobramentos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, sedimentando, com a própria matéria que desaba, novas fundações” (PAIVA, 2009, p. 62).

No que diz respeito ao marco legal para a educação de jovens e adultos no Brasil, percebemos que a Constituição Federal de 1988, também intitulada de Constituição Cidadã, dispõe sobre a educação como direito e obrigatoriedade escolar, refletindo-se na legislação educacional brasileira. Isso foi importante porque recuperou o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930, conforme enfatiza Paiva (2009). Isso foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual reiterou o direito à educação, os direitos constitucionais para a população jovem e adulta (art. 4º). Ademais, a educação de jovens e adultos, de



acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamentais e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo, rompendo assim com a ideia de ensino supletivo, conforme observa Paiva (2009).

Entretanto, em que pesem as garantias constitucionais, tanto Paiva (2009) quanto Costa (2013) observam retrocessos no que diz respeito aos direitos, visto que a Emenda Constitucional 14/96 alterou o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, induzindo que o Ensino Fundamental possa atender aos jovens e adultos, mas não em caráter de obrigatoriedade, sob o argumento de que não se podem obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a frequentar a escola, *se não o fizeram na idade própria*<sup>6</sup>. “Não resta dúvida de que a emenda 14/96 foi um duro golpe contra o processo inclusivo de jovens e adultos ao sistema educativo, uma vez que tirou o compromisso do Estado com essa população” (COSTA, 2013, p. 76).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o financiamento da educação foi focalizado no Ensino Fundamental, comprometendo outros níveis e modalidades de educação, como a Infantil e a de Jovens e Adultos. Em dezembro de 2006, na perspectiva de superar os impasses causados pelo FUNDEF, foi aprovada a Emenda Constitucional 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse sentido, partia-se do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da Educação Básica, criando a expectativa de que a Educação de Jovens e Adultos seria contemplada com financiamento específico e que os investimentos obedeceriam a critérios de equidade. Entretanto, isso não ocorreu porque a Lei Federal nº 11.494/2007, a qual regulamentou o FUNDEB, culminou oficializando a histórica discriminação imposta à EJA. “Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15%

---

<sup>6</sup> Essa ideia contrapõe-se à ideia de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo da vida, conforme ressaltam os estudos de Delors (2003), e de que a formação humana deve ser constante, visto a inconclusão humana (FREIRE, 2011). Na verdade, o que percebemos é que a ideia de “[...] formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia econômica e à performatividade competitiva que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação (LIMA, 2007, p. 20, grifo do autor). Ademais, “[...] Além da questão econômica, a marginalização da educação de adultos incide num grave erro sociológico, ao supor que o adulto é culpado por sua própria ignorância” (PRADO, 2012, p. 83).

do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade” (COSTA, 2013, p. 79).

As limitações à educação de jovens e adultos também são identificadas no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Inclusive, após os vetos presidenciais aos recursos em 2001, as metas e as diretrizes para essa modalidade educativa foram comprometidas no que diz respeito à construção social do direito, conforme observa Paiva (2009). Mesmo com o FUNDEB e com o debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), os desafios ainda estão postos tanto aos processos de alfabetização e de letramento quanto de inserção ao mundo do trabalho de jovens e adultos no Brasil. Nessa direção, será necessário ampliar o financiamento destinado à educação de jovens e adultos e superar a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam, bem como rever os currículos e as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade educativa.

Ainda no que diz respeito ao marco legal, ressaltamos também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme o Parecer da Câmara de Educação Básica, nº 11/2000, no qual foram estabelecidas as três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo esta última de extrema importância, superando assim o caráter compensatório na educação de jovens e adultos, além de retomar a ideia de educação permanente (CARVALHO, 2009).

No contexto mais contemporâneo do governo Dilma Rousseff, além da continuidade das iniciativas implementadas por Luís Inácio Lula da Silva, como o Programa Brasil Alfabetizado e o PROEJA, considerados parte das ações de qualificação profissional voltadas aos jovens e adultos, decorre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Este programa tem sido motivo de debates e análises em espaços de interesses como os citados a seguir. Na arena político-administrativa, entre os dispositivos de sua lei de criação, é um programa que visa à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011).

Na arena acadêmico-científica, defende-se que é uma retomada da proposta neoconservadora, a exemplo do que ocorreu nos anos de 1990, conforme explicitam

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Desse modo, o referido Programa poderá comprometer o Ensino Médio Integrado como prioridade, desresponsabilizando os estados com a sua oferta por meio de forte indução à forma concomitante. Afirma-se, ainda, que se trata de uma iniciativa que provocará uma intensificação da precarização e fragmentação do trabalho docente nas redes públicas de educação, inclusive, com a concessão de bolsas de remuneração adicional para o trabalho nas atividades (ANPEd, 2011).

Ao tratar sobre o assunto no último Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em setembro de 2013, no município de Natal/RN, Analise da Silva (2013), representando o posicionamento construído coletivamente pelos Fóruns de EJA do Brasil na Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), enfatizou:

Somos contrários ao PRONATEC, primeiramente, pelo seu caráter privatista e contrário às deliberações construídas na I CONAE, pois, da forma em que se estrutura hoje, o financiamento do mesmo pelo Governo Federal significa realocar dinheiro PÚBLICO para iniciativa privada. [...] Somos contrários ao PRONATEC por entendermos que esse programa reforça o lugar da subalternidade das camadas populares, pois fortalece a concepção que vê para as elites, uma formação holística e de cultura geral, já para as camadas populares uma educação de cunho técnico, para garantir a qualificação mínima para o mercado de trabalho. [...] Assim, convidamos o MEC, por meio da SECADI, a fazer conosco esta adesão conceitual, pois avaliamos que não há lugar para a EJA no PRONATEC (SILVA, 2013, p. 12).

Analise da Silva (2013) explicita o pensamento progressista em torno da educação de jovens e adultos, isto é, o da importância da luta e da pressão dos movimentos sociais e sindicais junto ao Estado, conforme ressalta Torres (2001), associado ao desejo utópico de se vislumbrar a educação com enfoque central no ser humano, como possibilidade de transformação, a qual não ocorre sem a formulação e implementação de políticas públicas de Estado, garantindo, assim, os princípios constitucionais do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social, conforme a sociedade vem defendendo nos diferentes espaços, como nos Fóruns de EJA, nos ENEJA e no âmbito das Conferências Nacionais de Educação-CNE (2009; 2014).

É imperativo superar ideias preconceituosas de que o sujeito da educação de jovens e adultos é aquele estigmatizado de *atrasado, irregular, fora da idade própria*. Nessa direção, Paiva (2009) problematiza, ao observar que as iniciativas governamentais e não governamentais, salvo os movimentos de base, funcionaram, na maioria das vezes,

induzindo ao estigma. “*A ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional* são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas” (PAIVA, 2009, p. 42, grifo nosso), refletindo inclusive na concepção e implementação de programas e iniciativas governamentais, como o *Brasil Alfabetizado* e *Fazendo Escola* (RUMMERT; VENTURA, 2007).

## **Educação de (jovens e) adultos no Brasil e a educação em Portugal: olhares que se entrecruzam**

Ao investigarmos a educação de jovens e adultos no Brasil, assim denominada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tivemos a oportunidade de revisar também alguns estudos e investigações sobre a denominada educação de adultos em Portugal, podendo analisar e estabelecer algumas relações com a realidade brasileira, nomeadamente no que diz respeito às políticas, programas, concepções, organização, gestão e práticas educativas.

Sem pretender, neste momento, aprofundar as análises, vimos que, a exemplo do que ocorre no Brasil, as ações decorrentes das políticas voltadas à educação de adultos em Portugal encontram-se fundamentadas em orientações de cunho neoliberal, cuja tendência é compartilhada pelos diferentes Estados-Membros da União Europeia, comprometendo assim o fortalecimento e a garantia de direitos na esfera pública, visto se preocuparem muito mais com o atendimento dos interesses econômicos, por meio de abordagens que se ancoram na ideia de Capital Humano, do que com a qualidade social da educação, assim denominada no Brasil, conforme enfatizam alguns estudos sobre o tema na realidade portuguesa (BARROS, 2013; CANÁRIO, 2013; CAVACO, 2007; GUIMARÃES, 2011; LIMA, 1996; 2004; 2005; 2006; 2012; LIMA; AFONSO, 2006; LIMA; GUIMARÃES, 2013; MARQUES; ALVES, 2013; ROTHES, 2012; ROTHES et al., 2006).

A propósito, alguns dos estudiosos mencionados, como Lima e Afonso (2006), destacam que a desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas de adultos em Portugal, sobretudo a partir dos anos de 1980, vem imprimindo uma lógica de qualificação e da gestão centrada nos recursos humanos, principalmente no que diz respeito à formação profissional.

Podemos destacar, ainda, que, além de ter restringido o papel de provedor de políticas públicas sociais, há em Portugal um progressivo evacuamento do conceito de educação de adultos nos discursos políticos. Tal conceito vem sendo substituído pela ideia de formação e de aprendizagem ao longo da vida, em detrimento de importantes processos, como a alfabetização, a educação popular, a educação de base de adultos, conforme observam Lima e Afonso (2006).

Ao que nos parece, e resguardando as devidas proporções histórico-políticas e pedagógicas, assim como ocorre com alguns programas e projetos voltados para a educação de jovens e adultos no Brasil, como mostra Azevedo (2014), as experiências e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação de adultos em Portugal funcionam em condições precárias, associadas a projetos periféricos, tendo enfoque nos programas de formação profissional, o que já foi mencionado, entre outros de cunhos assistencialista e compensatório. Para Canário (2013), as iniciativas decorrentes das políticas públicas para adultos em Portugal estão sujeitas a ríspida mudança de escala, sobretudo a partir da criação do Programa *Novas Oportunidades e da implantação de Centros de Novas Oportunidades*. Desse modo,

[...] É muito interessante verificar como este programa se apoiou numa grande massa de formadores jovens, sujeitos a condições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, [...] sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço, contrastando com o rigoroso processo de monitorização, anteriormente desenvolvido pela ANEFA, relativamente aos cursos EFA e à rede inicial de CRVCC (CANÁRIO, 2013, p. 566-567).

Outro aspecto da educação de adultos em Portugal que guarda relações com a realidade brasileira é que as ofertas nas modalidades formais, não formais e informais incorporam-se também às organizações não governamentais, nomeadamente aquelas vinculadas ao terceiro setor. Estudos como os de Loureiro (2008), Guimarães (2006) e Lima (2012) e, particularmente Guimarães (2013, p. 40-41) observam que “[...] a história da educação de adultos em Portugal, desde o 25 de abril de 1974, permite identificar variações nas relações entre o Estado e as organizações da sociedade civil”. Nessa direção, a referida autora destaca que as discussões de Lima (2012) explicitam três possíveis tipos de relações.

Primeiro, aquelas organizações que promovem projetos de educação numa perspectiva crítica, problematizadora e transformadora, com vistas à cidadania democrática, à mudança e à justiça social. Segundo, as organizações que se submetem à

forte regulação estatal, com o objetivo de gerir problemas relacionados às questões sociais, traduzindo-se assim a ideia de parceria com o Estado. Em Portugal, podem-se destacar a educação de segunda oportunidade e a formação profissional. Já no Brasil, vários programas têm essas características, como o Programa Alfabetização Solidária e algumas ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), desenvolvidos em parceria com as organizações vinculadas ao denominado Sistema S. Em terceiro e último lugar, a aprendizagem e a educação ao longo da vida enquadram-se em modelos de formação profissional, tendo como conceitos-chave a qualificação, as competências e as capacidades de valor econômico. A propósito, nesse caso, os sujeitos deixam de ser concebidos como cidadãos de direitos e passam a serem incorporados pela lógica mercantil das políticas como indivíduos consumidores.

Ainda sobre a educação de adultos em Portugal, percebemos outra problemática central e que pauta alguns estudos: a educação de adultos pouco escolarizados. De um lado, os desafios de se garantir o direito à educação como um processo permanente e voltado para a cidadania plena, portanto, ao longo da vida e com qualidade social; e, de outro, um forte apelo à formação de recursos humanos e à empregabilidade, conforme já vimos anteriormente, descaracterizando assim o papel fundamental da educação, nomeadamente o de permitir a transformação social e humana. Desse modo, “[...] Relativamente à educação de adultos, as posições conservadoras convergem na preocupação de colocar a formação ao serviço da promoção da competitividade económica e da reprodução social, encarados como desígnios fundamentais e indissociáveis” (ROTHES, 2012, p. 146).

A propósito, os estudos de Rothes (2006; 2012), Guimarães, Santos Silva e Sancho (2006), Lima (2007), Cavaco (2013), Canário (2013) entre outros explicitam que a educação de adultos em Portugal encontra-se negada no plano dos direitos sociais plenos, secundarizada pelas políticas públicas, uma vez que essas reduzem o papel transformador e permanente que a educação pode exercer junto aos sujeitos adultos e, portanto, longe de garantir a educação como princípio de direito àqueles poucos escolarizados, sobretudo, quando se trata das ofertas em espaços não escolares. Não obstante,

Numa sociedade profundamente desigual, entende-se que a educação de adultos não pode ser neutra e deve comprometer-se na mudança política radical. O educador deve, pois, assumir-se, sem ambiguidades, como um militante político empenhado na construção de uma sociedade mais igualitária (ROTHERS, 2012, p. 148).

Na contramão de tal possibilidade, identificamos também outra problemática que está direta e/ou indiretamente ligada à educação de adultos e que se inscreve no contexto de crise econômica que assola inúmeros países, como o Brasil e Portugal. Queremos enfatizar aqui dilemas enfrentados pelos jovens, como o emprego precário e o desemprego, mesmo para aqueles que possuem uma qualificação mais sólida. Vimos assim que

Nos anos 1990, sob a égide do neoliberalismo, a classe trabalhadora foi diretamente afetada, em especial em sua morfologia, criando algumas consequências principais, sobretudo em termos de aumento do trabalho precário, desregulamentado, excludente e de baixa remuneração (ALMADA, 2012, p. 107).

Sobre as problemáticas enunciadas, Almada (2012) enfatiza que no Brasil e em Portugal são cada vez mais recorrentes as manifestações de jovens e estudantes, problematizando acerca de temas como trabalho precário, democracia, educação e universidade.

## Considerações finais

Em que pese apresentarmos, sucintamente, algumas interfaces entre a educação de jovens e adultos no Brasil e a educação de adultos em Portugal, vimos que em ambos os países, o papel do Estado foi se restringindo no que se refere ao provimento de políticas públicas. No Brasil, na maioria dos casos, os programas são implementados sem as condições de funcionamento com a qualidade socialmente referenciada. Em Portugal, percebemos um progressivo evacuação do conceito de educação de adultos nos discursos e nas ações políticas.

Conforme já mencionamos, resguardando-se as devidas proporções, assim como ocorre com alguns programas e projetos voltados para a educação de jovens e adultos no Brasil, como o PRONATEC, e as experiências e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação de adultos em Portugal, como o Programa *Novas Oportunidades*, estão associados à ideia de qualificações estreitas e concebidos sob a lógica mercantil, e não social, ainda que os documentos e os discursos sustentem, muitas vezes, diretrizes transformadoras. Ora, para elevar os níveis de alfabetização, de



escolaridade e de inserção no mundo do trabalho sob outra lógica que não seja aquela exclusivamente a mercantil e compensatória, a educação deve ser um processo sólido e amplo, direito público subjetivo, garantido pelo Estado e com qualidade social, permitindo, assim, a transformação dos sujeitos (jovens) e adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001.

ALMADA, P. O futuro é mesmo incerto? A precariedade e os jovens em Brasil e Portugal. In: ALVES, G.; ESTANQUE, E. (Org.). **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal6, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL de PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA em EDUCAÇÃO. ANPED 34<sup>a</sup> reunião anual. **Texto da moção sobre o PRONATEC apresentada pelos GTs 9, 18, 5, 11**. Natal, out. 2011.

AZEVEDO, M. A. Diretrizes político-curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entre o polegar e o indicador. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. 2013, Natal. **Palestra...** Natal: UFRN, 2013.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade**: relatório técnico-científico. João Câmara: CNPq/NEPED-IFRN, 2014.

AZEVEDO, M. A.; SILVA, L. L. S. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras. **Holos**, Natal/RN, v. 2, ano 28, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>>. Acesso em: jun. 2012.

Trajelórias e Percursos das Políticas Públicas para (Jovens e) Adultos no Brasil e algumas interfaces com Portugal

BANDEIRA, C. L. B. O movimento das escolas comunitárias de Olinda-Recife. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-104. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

BARROS, R. **Educação de adultos: conceitos, processos e marcos históricos – da globalização ao contexto português**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013. (Coleção Horizontes pedagógicos, 162).

BORGES, L. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-100. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014 – o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento-referência**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**; altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CANÁRIO, R. Novos (des)caminhos da educação de adultos? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/ago. 2013.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho\\_re\\_s\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_re_s_int_GT1.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

CARVALHO, R. M. Corporeidades e experiências: potencializando a educação de jovens e adultos (EJA). In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64. (Coleção Estudos em EJA).

CASTELLS, M. **A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVACO, C. Formação de adultos poucos escolarizados: paradoxos da perspectiva de educação ao longo da vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 449-447, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: a emergência de atividades profissionais na educação de adultos. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 41, n. 3, p. 133-150, 2007.

COSTA, A. C. M. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/4\\_educacao\\_jovens\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DELORS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

\_\_\_\_\_. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008a.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008b.

\_\_\_\_\_.; GRACIANO, M. A. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

\_\_\_\_\_.; JOIA, O.; RIBEIRO, M. A. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-18. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

\_\_\_\_\_. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 91-96. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

GAJARDO, M. Reformas educativas em América Latina: balance de uma década. **OPREAL**, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GANBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GUIMARÃES, P.; SANTOS SILVA, O.; SANCHO, A. V. Educação e formação de adultos nas associações: iniciativas popularmente promovidas ou formalmente organizadas? In: LIMA, L. (Org.). **Educação não escolar de adultos**: iniciativas e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 25-70.

GUIMARÃES, P. O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, 2013.

GUIMARÃES, P. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)**: a emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: CIED/UMinho, 2011.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LIMA, L. C. (Org.). **Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo**. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 25-70.

\_\_\_\_\_. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (Coord.). **Educação e formação de adultos**: mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões de nossa época, v. 41).

\_\_\_\_\_. **Do Estado de educação de adultos em Portugal**: Actas das Jornadas de Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, 1996.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação de adultos – Forum III**. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 2004.

\_\_\_\_\_; AFONSO, A. J. Políticas públicas, novos contextos e actores em Educação de Adultos. In: LIMA, L. (Org.). **Educação não escolar de adultos**: iniciativas e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 205-233.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, P. (Org.). **Percursos educativos e vidas dos adultos**. Braga: Uminho/ATAHCA, 2012.

LOUREIRO, A. As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 221-238, 2008.

MARQUES, M.; ALVES, N. O Programa Novas Oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 425-448, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, J. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64. (Coleção Estudos em EJA).

PINHEIRO, R. A.; BARBOSA JUNIOR, W. P. (Coord.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. Natal: KMP, 2010.

PRADO, E. C. do. Políticas públicas federais para a educação de jovens e adultos: um olhar sobre a reforma dos anos 90. In: MELO, A. A. S. de; PRADO, E. C. do. (Org.). **Educação, história, política e educação de jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 77-94.

ROTHES, L. A. O direito dos adultos à educação e as resistências meritocráticas. In: LIMA, L.; GUIMARÃES, P. (Org.). **Percursos educativos e vidas dos adultos**. Braga: Uminho/ATAHCA, 2012. p. 143-159.

\_\_\_\_\_ et al. Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In: LIMA, L. (Org.). **Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo**. Braga: Universidade do Minho: 2006. p. 181-232.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALES, F. J. L. **PLANFOR**: política compensatória para a (inclusão) na informalidade. Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção Labor, n. 8).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHAFF, A. **A sociedade da informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, A. da. Qual o lugar da EJA no MEC? Mesa Temática do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. 13. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2013, Natal. **Debate...** Natal: ENEJA, 2013.

TAVARES, A. M. B. do N. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares**. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2010.

TORRES, C. A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-28. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-186.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. **Monitoramento dos objetivos de educação para todos no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2010.

URPIA, M. de F. M. **Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania), Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2009.

Recebido em: 21/01/2016

Aprovado em: 25/04/2016