

A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos

SONIA MARIA RUMMERT

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

rummert@uol.com.br

RESUMO:

Tratamos, neste texto, de iniciativas empreendidas pelo Governo Federal, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no Brasil, no período de 2003 a 2006. São abordados: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária — PROJOVEM, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — PROEJA e o Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos — ENCCEJA. A análise efetuada parte do pressuposto de que o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações de governo constituem expressão dos processos de correlações de forças. Procura-se evidenciar, a partir de documentos oficiais, o fato de que essa modalidade de ensino constitui uma das mais claras expressões da dualidade característica do sistema educacional do país que, até os dias atuais, distribui de forma profundamente desigual as condições de acesso às bases do conhecimento.¹

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de jovens e adultos trabalhadores, políticas educacionais, educação e condicionantes estruturais, educação da classe trabalhadora.

Rummert, Sonia Maria (2007). A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 35-50

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

As atuais iniciativas referentes à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no Brasil, adotadas pelo Governo Federal, são marcadas por duas ordens de questões, de caráter socioeconômico, que se complementam. A primeira constitui expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais — entre os quais se destaca o direito pleno à educação — para a maioria da classe trabalhadora. A segunda, de origem recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980. Esse quadro repercutiu no campo educacional com a retomada da Teoria do Capital Humano, reapropriada, de modos similares, pelo Estado, pelo Capital e pelo Trabalho (Rummert, 2000, 2005a).

O país chega, assim, a meados da primeira década do século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, cujos índices se mantêm elevados, como demonstrado na mais recente Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006). Nela afirma-se que, em 2005, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas”. É informado, também, que “apenas 53,5% dos alunos concluíam a última série do ensino fundamental”. No que se refere especificamente à juventude, o documento destaca que para os “jovens de 18 a 24

anos, a frequência à escola era ainda mais reduzida, um *privilegio* para 31,6% das pessoas nessa faixa etária” (itálico meu). Especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, verificamos, na mesma Síntese, que somente 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos o cursavam no ano de 2005.

Ao chamar a atenção para o fato de que “no contexto latino-americano, países como Argentina e Chile apresentam apenas taxas residuais de analfabetismo (em torno de 3%)”, em oposição ao percentual de 11,7% registrado no Brasil, o documento evidencia o fato de que nos encontramos ainda muito distantes da universalização da educação básica. Tal distância, que não pode ser explicada por qualquer argumento de caráter determinista, decorre de opções de ordem política e econômica que marcam a história do país e que repercutem de forma decisiva no plano educacional. Nesse quadro, não podemos ignorar o fato de que a classe trabalhadora brasileira não vem constituindo, nas últimas décadas, força social suficientemente expressiva na luta pelo direito ao acesso e à permanência em todo o percurso formativo referente à Educação Básica pública e gratuita, em tempo regular, cuja conclusão continua, assim, a constituir um privilégio, conforme assinalado pelo próprio órgão governamental².

O país encontra-se, portanto, numa situação aparentemente paradoxal. Por um lado, convive com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo

particularmente a juventude. Tal quadro, entretanto, não desencadeou, até hoje, por parte do Estado, efetivas medidas de universalização da Educação Básica. Por outro lado, seguindo a tendência fortemente hegemônica em âmbito mundial, os discursos dominantes atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional. A educação é, assim, (re)apresentada como a via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ao ingresso no bloco hegemônico, bem como entre classes, frações de classe e indivíduos.

Retoma-se, assim, em novas bases coadunadas com a atual fase de expansão e consolidação do capital, matrizes ideológicas que atravessam as últimas seis décadas e que foram alvo de clássico estudo de Anísio Teixeira (1962) ao analisar o que definia como conceitos falsos, por ele qualificados como míticos ou mágicos, que já marcavam, à época, o pensamento sobre a educação no país. Tratava-se, na visão do autor, de atribuir à escola um valor absoluto e de tomar a educação formal como meio automático de ascensão social. Teixeira sublinhava, assim, a grande distância entre o que denominou como valores proclamados, em oposição aos valores reais norteadores das políticas educacionais.

CONDICIONANTES POLÍTICOS E ECONÔMICOS DAS ATUAIS AÇÕES DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Particularmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, vivencia-se no país as conseqüências das políticas de ajuste e de estabilização macroeconômica. Tais políticas geraram a elevação das taxas de desemprego, derivada da redução de postos formais de trabalho que atingiu, até mesmo, os setores mais dinâmicos da indústria. Concomitantemente, foram geradas e (ou) agudizadas várias condições favoráveis ao crescimento de trabalho precário, informal, sazonal ou terceirizado, para os quais acorreram novos contingentes trabalhadores expulsos do mercado formal e que se somaram àqueles já vitimados por nossa herança histórica de acumulação capitalista subordinada e dependente.

Agrava-se, assim, um quadro já delineado por Nosella ao analisar as relações entre a moderniza-

ção dos processos produtivos e a educação escolar no país. O autor chama a atenção para o fato de que nosso sistema produtivo se configura como “uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais” (1993, p. 161), que impede a construção de uma sociedade organicamente moderna e desenvolvida. Convive-se, assim, com arroubos de modernidade, que se manifestam concomitantemente a diversas formas de expressão “de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo pelo não-trabalho moderno” (Idem, p. 160). Nesse tecido cultural particular, em que arcaico e moderno convivem, se mesclam e mesmo, muitas vezes, se desfiguram, produz-se um quadro desequilibrado e contraditório que imprime “uma profunda ruptura histórica, que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional” (Ibidem, p. 160).

Essas reflexões remetem à centralidade da categoria hegemonia (Gramsci, 1978,1980) que confere contornos claros e específicos à temática educacional. Por um lado, as forças dominantes e as características do atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito a toda a escolaridade básica de qualidade (Rummert, 1995, 2000). Por outro, a difusão massiva da crença de que a educação constitui a chave de ingresso exitoso na esfera do “têlos da economia competitiva” (Rodrigues, 1998) requer a oferta de simulacros de processos educacionais que propiciem à maioria da população a crença de estar recebendo, do Estado, as oportunidades de superação individual das marcas do modelo socioeconômico. Introjetado no tecido social o projeto identificatório dominante (Rummert, 2000, 2004), faz-se necessário implementar ações que, ao distribuir certificados de conclusão de cursos de nível fundamental e médio e de formação profissional, concorrem, de modo significativo, para construir o “consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1978).

Se, por um lado, a crença no sentido mítico ou mágico da educação se aprofunda nos dias atuais, não podemos ignorar o fato de que esta não constitui característica única de nosso tempo ou do Brasil. Em seu clássico trabalho sobre a classe operária inglesa, Thompson (1987) evidencia que os trabalhadores, de há muito, buscam na educação a via

supostamente mais factível para alterar suas condições de vida. Como exemplo, destaca registros, dados do final do século XVIII, de reivindicações voltadas ao “direito à educação, pela qual *o filho do trabalhador poderia ascender ‘ao nível mais elevado da sociedade’*” conforme documentos da época (p. 176) (itálico meu).

Em recente e detido estudo sobre as representações dos jovens portugueses quanto à relação entre escola e a suposta inserção exitosa no sistema produtivo, Alves (2006) afirma, ao analisar os dados obtidos junto a alunos do 9º ano, que esses aderem, de forma expressiva, ao “mito do progresso individual — expresso na afirmação ‘vale a pena estudar para ter sucesso na vida’” (Idem, p. 30). Na conclusão de seu trabalho, a autora destaca a “fé, que de um modo geral, os jovens depositam na educação e na forma como, acriticamente, aderem às premissas que estruturam os discursos sobre a Educação e o Trabalho”. Assinala, ainda, que as opiniões colhidas junto aos jovens “não podem deixar de ser entendidas como o reflexo do triunfo da visão técnico-instrumental da educação e do lugar secundário a que tem vindo a ser confinada a reflexão crítica e política sobre o papel da educação na sociedade” (Ibidem, p. 74).

O caso brasileiro não é distinto e, nele, se evidencia que as estratégias das forças dominantes para a permanente construção e manutenção da hegemonia, as quais transferem para os indivíduos a responsabilidade pelo maior ou menor êxito nas disputas por condições básicas de existência são, também, acolhidas de forma acrítica. Num intrincado processo de distribuição de ilusões, os governos, sucessivamente, procuram fazer frente à complexidade da estrutura social, a qual requer ações que contemplem diferentes frações de classe segundo seu poder de reivindicação e organização. As frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são alvo de políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade. Às frações de classe que podem exercer grau mais significativo, potencial ou real, de pressão no jogo das correlações de forças, são dirigidas medidas de caráter mais complexo que, entretanto, permanecem, sob novas roupagens, circunscritas aos limites de um mesmo que não se pretende, efetivamente, transformar. Retoma-se, assim, permanentemente, a máxima de Tomaso di

Lapedusa, em *O Leopardo*: “É preciso mudar para que tudo permaneça como está”.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL ATUAL

O acompanhamento das ações relativas à educação dos jovens e adultos trabalhadores, no período de 2003 a 2006, durante o qual exerceu seu primeiro mandato o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, evidencia o fato de que pouco foi efetivamente realizado no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. Tal constatação sublinha, particularmente, o que diz respeito à permanência no Ensino Fundamental e ao acesso ao Ensino Médio que, como é afirmado no documento do IBGE, ainda constitui um privilégio.

Entretanto, várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial.

De acordo com essa perspectiva, o Governo Federal, particularmente por meio do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e da Secretaria-Geral da Presidência da República, vem, nos últimos quatro anos, definindo políticas e adotando diversas medidas que visam a ajustar a educação ao projeto de reestruturação produtiva subordinada no plano da hegemonia internacional. É nesse quadro que se destacam as iniciativas destinadas à educação básica e profissional dos jovens e adultos das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisa-

mente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe.

O caráter de educação com “status” inferior no mercado de bens culturais, conferido à Educação de Jovens e Adultos, está também evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Contemplando a EJA com apenas dois artigos, o texto refere à necessidade de que sejam oferecidas aos jovens e adultos, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (LDB 9.394/96, Art. 37). Entretanto, os jovens das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora foram duramente atingidos pela redução das idades para a prestação dos chamados exames supletivos³. No Ensino Fundamental, a idade mínima para a prestação do exames passou de 18 para 15 anos e, no Ensino Médio, de 21 anos para 18 (Idem, Art. 38). Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico.

A legislação ratificou, assim, tanto a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação, quanto a valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se verifique efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria da classe trabalhadora. Destaca-se, ainda, outro aspecto fundamental, que consiste na transferência da responsabilidade em relação ao direito público subjetivo à educação — do qual são portadores os trabalhadores — do Estado para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não-estatais

e privadas a partir dos mecanismos centrados nas práticas de parceria e/ou de filantropia, com ênfase nas Organizações não Governamentais, sempre marcadas pelo caráter compensatório.

O destaque dado aqui aos instrumentos legais decorre do entendimento de que representam expressão do grau de poder das forças sociais que disputam hegemonia num determinado momento histórico, posto que a legislação é expressão de correlações de forças. Representam, portanto, fundamental instrumento de formulação e execução de políticas públicas, as quais, conforme assinala Rua (1998), constituem o “conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”. Essa perspectiva nos obriga a constatar o fato de que nem a juventude brasileira, em particular, nem o conjunto da sociedade assumiram para si, de forma plena, a tarefa de lutar pelo direito à educação, deixando assim de criar, para as forças dominantes, problemas políticos que as constrangessem a assegurar a universalização das condições, não só do acesso, mas da permanência na escola, assegurando o direito à educação básica de qualidade para todos.

Ações focais para minimizar efeitos da desigualdade estrutural

Como educação de classe, a EJA, enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho. Como assinalou Marx (1984), iniciativas como essas derivam do entendimento de que a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital. Em virtude dessa perspectiva, na busca de responder a problemas concretos como o da desigualdade socioeconômica, que é inerente ao sistema-capital, o conhecimento produzido nos limites da lógica conservadora ou, mesmo, da reformista os percebe como meras disfunções do sistema, do que resulta um conjunto de medidas que permanentemente buscam minorar conseqüências mas não eliminam suas determinações estruturais.

É inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais ante-

riores. Entretanto, tais iniciativas se apresentam como claras explicitações do quadro já delineado. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional — particularmente a de caráter inicial, que não exige níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na legislação atual — e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. As ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação.

Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens — PROJOVEM, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos — PROEJA e o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA, que abordaremos brevemente, a seguir, tomando por base os documentos oficiais que os instituíram.

Projeto Escola de Fábrica

O Projeto Escola de Fábrica⁴ propõe oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Pretende-se com isso possibilitar que jovens, com idade de 15 a 21 anos, pertencentes a famílias com renda “per capita” menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente, por meio da formação profissional.

O atendimento dos jovens está, inicialmente, condicionado à matrícula no ensino público regular, nas etapas finais do ensino fundamental ou no ensino médio (para os de idade entre 15 a 18 anos), bem como à conclusão da alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado ou à matrícula na Educação de Jovens e Adultos, para aqueles com até 21 anos. Esses jovens receberão, ao longo de seis meses — tempo de duração do curso — uma Bolsa Auxílio

no valor mensal de meio salário mínimo, financiada, nos dois primeiros anos de implantação do Projeto, pelo MEC, com o intuito de estimular as empresas a participarem.

A iniciativa, no âmbito do MEC, é de responsabilidade direta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Além do Ministério, são responsáveis pela Escola de Fábrica as Unidades ou Instituições Gestoras, às quais compete a implantação do Projeto nas empresas. Tal responsabilidade consiste em gerir os recursos a serem repassados, formular a concepção pedagógica do Projeto, implementá-lo e acompanhá-lo, elaborar e distribuir material didático, treinar os instrutores, proceder à sensibilização em relação à proposta e selecionar os candidatos, certificar os alunos, acompanhá-los posteriormente na condição de egressos e avaliar o processo. São consideradas potenciais Unidades Gestoras órgãos públicos ou privados, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPES) ou outras instituições formalmente sem fins lucrativos, que comprovem experiência na gestão de projetos educacionais ou sociais.

As Unidades Formadoras são as empresas de grande, médio ou pequeno porte, de qualquer natureza, incluindo-se as prestadoras de serviço, as responsáveis por empreendimentos agro-industriais e rurais. Segundo o Projeto, as empresas são as detentoras do ambiente educativo necessário à formação dos jovens participantes. A elas cabe custear o “ambiente escolar” (sala de aula com os equipamentos necessários) montado em suas dependências, os uniformes, alimentação e transporte dos alunos, ceder os funcionários que serão instrutores e, ainda, indicar suas necessidades de formação profissional sobre as quais estarão assentados os projetos pedagógicos.

São explicitamente mencionadas, ainda, as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica chamadas a oferecer apoio às Instituições Gestoras (ou mesmo a atuarem nessa condição), auxiliando na criação dos cursos, na concepção metodológica, na formação de instrutores, na elaboração de material pedagógico, bem como na avaliação e certificação. Coloca-se, assim, no Projeto, instituições de ensino federais a serviço do empresariado, procedendo a trabalhos pedagógicos diretamente direcionados a

seus interesses, expressos na organização curricular, cujos conteúdos são por eles definidos.

Destaca-se, ainda, que o documento referente ao Projeto Escola de Fábrica anuncia que se pretende, com sua realização, provocar os seguintes impactos na sociedade: a) “inclusão social de jovens de 16 a 21 anos de baixa renda, por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho”; b) “reconhecimento do princípio educativo dos espaços produtivos”; c) “ampliação da responsabilidade social do empresariado brasileiro” (MEC/SETEC, 2005, p. 3).

A suposta perspectiva “romântica” expressa pelo documento do MEC, ao referir à responsabilidade social do empresariado brasileiro, está centrada nas teses que afirmam estarem superados os antagonismos de classe e anunciam a humanização do capital em favor da classe trabalhadora. Assim, as relações entre o capital e o trabalho possuem hoje, supostamente, um caráter marcadamente cooperativo e solidário, expressão da consciência social do empresariado, que não deixa lugar às disputas por poder ou a antagonismos.

O real sentido de tal perspectiva é desvelado pela presidente da Fundação Iochpe, que desenvolve projeto cuja estrutura foi inteiramente reproduzida pelo Escola de Fábrica. Declara Evelyn Iochpe sobre a necessidade de que o empresariado desenvolva ações de caráter social: “Cai-se, portanto, na lei de fogo da responsabilidade social montada por Keith Davis: ‘a longo prazo, *quem não usa o poder* de uma maneira que a sociedade considera responsável, *tenderá a perder este poder*’” (Iochpe, 1998) (itálicos meus).

Tal quadro evidencia que o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização: por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital. Estamos, portanto, diante de um exemplo do que afirmou Ramonet: “Os pode-

res públicos não passam, na melhor das hipóteses, de terceirizadores da empresa. O mercado governa. O governo gere” (1998, p. 60).

PROJOVEM

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária — PROJOVEM⁵, implantado no Brasil a partir de 2005, está diretamente vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, que o implementou em parceria com o MEC, o TEM e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Segundo o documento-base que o apresenta, o PROJOVEM é “voltado para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes” (Presidência da República, 2005). São seus destinatários jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, mas que não concluíram as oito séries do Ensino Fundamental, que não possuam vínculos formais de trabalho.

Aos participantes, o PROJOVEM pretende oferecer, de forma integrada, a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e capacitação para a execução de ações comunitárias visando ao “engajamento cívico” (Idem). Atribui-se, ainda, ao Programa a possibilidade de contribuir, especificamente, para a re-inserção do jovem na escola, cursando o Ensino Médio, embora as vagas nas redes públicas de ensino não sejam objeto da ampliação necessária para atender às demandas presumivelmente geradas pelo Programa. Anuncia-se, ainda, a intenção de propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação, ignorando-se o fato de que somente 15% do total de jovens brasileiros têm acesso a microcomputadores (IPEA, 2006), percentual que não inclui a população de baixa renda, à qual se destina o PROJOVEM. Esse conjunto de metas deverá ser atingido num curso de 5 horas diárias por um período de 12 meses ininterruptos. Aos alunos matriculados é concedida uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 (correspondente a aproximadamente 35 euros).

É importante assinalar, ainda, que o Programa atende às capitais dos 26 estados brasileiros, a 34 outros municípios das regiões metropolitanas e à capital do país. A justificativa oficial para tal delimitação geográfica reside na alta concentração de jovens destituídos dos direitos fundamentais

nas regiões metropolitanas e, também, decorre da “conjugação entre carências econômicas, presença do narcotráfico e certas práticas de corrupção policial” (Idem) nessas mesmas regiões.

Tais argumentos estão fortemente marcados pela associação, no imaginário social, da juventude “pobre” com as chamadas “classes” perigosas. Para as camadas mais favorecidas da sociedade, os jovens oriundos da base da classe trabalhadora são potenciais delinquentes, constituindo, portanto, grave ameaça à ordem social. A concepção de que o jovem das frações mais pauperizadas da classe trabalhadora é alvo fácil do mundo do crime é explicitada correntemente, mesmo pelos profissionais envolvidos com o Programa. Como exemplo, podemos citar o coordenador geral do PROJOVEM da cidade do Rio de Janeiro, Pedro Veiga, que afirma em entrevista concedida ao Observatório Jovem: “R\$ 100,00 não mantêm jovem em programa nenhum, principalmente nesta idade. O tráfico, a informalidade, a ilegalidade em qualquer sentido paga muito mais do que isso. Os R\$100 são, literalmente, uma bolsa para que o cara possa se deslocar, fazer um lanche — apesar de já ter lanche no projeto — é uma ajuda.” (Disponível em: www.uff.br/obsjovem).

Como já mencionado, o PROJOVEM objetiva oferecer, em apenas um ano, os conhecimentos necessários à conclusão do Ensino Fundamental e formação profissional. Pretende-se, como anunciado no documento-base, propiciar as condições para que o jovem possa “compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade” (Presidência da República, 2005). Embora não possamos, aqui, analisar a real viabilidade pedagógica dessas intenções, não é difícil perceber que tais objetivos não podem ser alcançados de modo a assegurar, a todos os que participam do Programa, efetivo acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico, em tão curto espaço de tempo, sobretudo se considerarmos que a organização curricular do Programa prevê apenas duas horas de aula semanais para o estudo da língua portuguesa, duas para língua estrangeira e, ainda, a mesma carga horária para matemática, ciências humanas e ciências da natureza. As outras três horas de cada dia são ocupadas com a formação profissional, noções de informática e ação comunitária.

Outro aspecto a ser destacado no documento é a forma como aborda o perfil dos jovens que têm “acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares”, além de “baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura” (Presidência da República, 2005), o que é corroborado com a apresentação posterior de dados estatísticos sobre a escolaridade dos jovens. Tais constatações são tratadas no documento como características inerentes de parcela expressiva da população e não como explicitação do quadro de injustiça social do país e da ausência de efetivas políticas de promoção, por parte dos poderes públicos, da igualdade de direitos.

Ao longo do texto, assim como nas muitas apresentações oficiais do Programa, são feitas referências recorrentes ao protagonismo juvenil. É de supor-se, assim, que os jovens, ao passar a exercer plenamente sua cidadania, se reconheçam como portadores de direitos públicos subjetivos, entre os quais o direito à educação básica de qualidade, independentemente de sua origem de classe. Não é outra expectativa gerada por afirmações como “assumir responsabilidades frente aos problemas que afetam o país” ou “identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas, visando à sua superação”, já citadas.

Como a superação de problemas como os acima mencionados exige ampla mobilização da sociedade contra as opções político-econômicas que orientam as políticas implementadas pelo Governo Federal, é lícito indagar quais as características e os limites da ação comunitária prevista para os jovens atendidos pelo Programa e tutelados por agências executoras do Estado.

Essa questão encontra claros indícios de resposta em outra afirmação de Pedro Veiga, na entrevista já citada:

“O projeto tem, então, a proposta de que o jovem leve uma carga de atividades para dentro da comunidade, isso representa um ganho primeiro individual, a partir do momento que ele começa a se relacionar de uma forma diferente com a comunidade dele e pra comunidade, obviamente. Haverá, portanto, [por exemplo] 1.200 jovens num final de semana por mês, pelo menos, fazendo uma atividade grande na comunidade: recreação com as crianças, esclarecimento na

questão das drogas, esclarecimento na questão da atividade sexual, ou efetivamente fazendo alguma coisa. Se [a meta é] a questão da construção civil, será possível ter, depois de 3 meses, 1200 jovens pintando a escola, fazendo uma calçada. O projeto tem a proposta de interligar o plano de qualificação, de formação e de ação comunitária de forma integrada” (Disponível em: www.uff.br/obsjovem).

Trata-se, portanto, no caso do PROJOVEM, de um tipo de ação comunitária restrita ao atendimento de demandas pontuais, exercida pelos jovens num tempo tutelado e que pouco ou nada acrescentará à sua formação integral, ao contrário do anunciado no documento da Presidência da República. Espera-se, portanto, que os jovens atuem pintando prédios públicos, construindo habitações precárias ou calçadas, ocupando-se como recreadores nas chamadas “comunidades carentes”. Ou seja, a ação comunitária esperada situa-se no vácuo deixado pelo próprio poder público, limitada pela ordem social já estabelecida, consistindo numa contrapartida ao ínfimo valor da bolsa mensalmente recebida a título de auxílio. Não é demais assinalar o fato de que, também para a “comunidade” em que será desenvolvida a ação, os resultados de caráter pontual não significarão alterações qualitativas e duradouras em suas precárias condições de vida.

Evidencia-se, também, a fragilidade da argumentação que apresenta como um dos aspectos positivos do Programa o acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tal acesso deveria ocorrer a partir de uma ação pedagógica que integrasse as três vertentes do Programa: elevação da escolaridade, formação profissional e ação comunitária. Na realidade, o leque estreito de possibilidades de atuação, circunscrito a limites já demarcados e pontuais, restritos a minimizar algumas das muitas expressões da “pobreza”, frustra as expectativas criadas em relação à ação comunitária. A análise da proposta e de sua implementação revela que o PROJOVEM convida os jovens ao engajamento em um projeto que lhes pré-determina o futuro nos marcos já estabelecidos para as frações mais exploradas da classe trabalhadora. Do mesmo modo, as poucas horas destinadas à formação geral e profissional, evidenciam que, para a grande maioria dos atendidos, a experiência propiciada pelo projeto será pouco fecunda.

Outro aspecto a ser, ainda, registrado refere-se ao retrocesso que a implementação do PROJOVEM representou em relação à conquista duramente obtida pelos profissionais da educação, no que se refere à transferência de ações de caráter educacional das agências de assistência social para as efetivamente envolvidas com a educação. Retrocede-se, assim, a práticas de transferência de recursos e de responsabilidades para esfera da assistência social, corroborando um processo que já vinha sendo identificado em diferentes estudos, entre os quais se destaca o de Pochmann (2006).

Nesse sentido, o PROJOVEM representa uma perda sensível para a educação pois que, além de seu caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece à juventude efetivo acesso à educação mas, apenas, à certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade. O PROJOVEM constitui mais um exemplo de ação política que, sob a aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído. E o instituído, em nosso país, é gerador de diferenças de caráter sócio-econômico cada vez mais extensas e profundas. Ao analisar o Programa, apresentado pelo Governo Federal como elemento-chave de sua política nacional para a juventude brasileira, podemos perceber que esta não se apresenta como efetiva expressão de compromisso com a democratização e universalização da educação que envolva, numa direção comum e orgânica, a totalidade social. Ao contrário, sublinha, uma vez mais, o caráter dual do sistema educacional brasileiro, como expressão da estrutura socioeconômica do país.

PROEJA

Outra iniciativa a ser destacada é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — PROEJA, sobre o qual apresentamos, ainda, análise preliminar. O PROEJA foi instituído pelo Decreto 5.478 de 2005, posteriormente reformulado pelo Decreto 5.840 de 2006. Segundo esse último Decreto, o PROEJA abrange os seguintes cursos e programas de educação profissional: a) formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental; b) educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer de for-

ma integrada ou concomitante à elevação de escolaridade em nível de Ensino Médio.

Pelo primeiro documento legal, ficavam obrigados a oferecer o PROEJA todos os Centros Federais de Educação Tecnológica — CEFETs, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Estabelecia-se, também, que do total de vagas oferecidas em todos os cursos de cada unidade educacional, no ano de 2005, 10% deveriam ser destinados ao referido Projeto, reservando-se o MEC a atribuição de definir, nos anos subsequentes, os novos quantitativos. A criação do Programa, assim, não concorreu para a ampliação do acesso, mas provocou o deslocamento de vagas já existentes, em todos os níveis de cada unidade, para o atendimento da nova ação, posto que sua oferta se dá em detrimento da criação de outras turmas de alunos.

Outro aspecto do Decreto 5.478/2005 a ser mencionado evidencia a concepção de EJA corrente no âmbito do próprio MEC e refere-se ao estabelecimento de uma carga horária máxima, de 1.600 horas para os cursos de formação inicial e continuada e de 2.400 horas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio. A limitação do máximo de horas, bem como sua redução em relação aos cursos regularmente oferecidos, foram assim avaliadas por Frigotto *et al.*:

“Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há porque defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos nas modalidades EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade (...) Limitar a carga horária dos cursos a um ‘máximo’ é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode oferecer uma formação mínima”(Frigotto *et al.*, 2005a, pp. 318-9)

Entre outros aspectos bastante problemáticos, destaca-se, também, o fato de o Programa ter sido implementado sem as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública. Somente ao final de 2005 foi constituído Grupo de Trabalho para elaboração de Documento Base re-

lativo ao PROEJA, divulgado em 2006. Nesse documento, merecem comentários alguns pontos que explicitam o caráter ambivalente da proposta.

O primeiro é a ampliação do espectro de instituições que passaram a poder oferecer o PROEJA, para além das definidas no primeiro Decreto, nomeadas como em Instituições Proponentes (de âmbito público: Instituições de Ensino Federais, Estaduais e Municipais de Educação, bem como Secretarias de Educação) e Instituições Parceiras, referidas como “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de curso no âmbito desse Programa”. O documento destaca, entretanto, como “parceiras *preferenciais* instituições pertencentes ao Sistema S”⁶ (Proeja, Documento Base, p. 55. *Itálico meu*), num claro movimento de oposição em relação aos pressupostos anunciados nas partes introdutórias do mesmo documento e evidenciando a forte capacidade de intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal.

Outro aspecto explicita o caráter híbrido da fundamentação teórico-política do Documento Base. Seus autores, ao apresentarem os princípios que devem nortear o PROEJA, afirmam que o “quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo” (Ibidem, p. 35), compreendido não em sua perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade. Tal princípio, entretanto, conflitua diretamente com a concepção de trabalho como princípio educativo, tal como o é concebido pelos “parceiros preferenciais” eleitos pelo próprio MEC: os empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado.

Não pode deixar, ainda, de ser destacado que o documento incorpora, simultaneamente, referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem. Exemplo expressivo diz respeito à recorrente referência à “educação ao longo da vida”. Aqui verifica-se a ausência da percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do mercado, conforme evidencia Canário quando, em rica discussão sobre o tema, destaca nessa proposta a fundamentação da “lógica argumentativa: a subordinação funcional das políticas de educação e

de formação à racionalidade econômica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza sob a forma de uma tendência inquieta e insaciável para acumular capital” (Canário, 2003, p. 195).

Como vemos, o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original.

ENCCEJA

Concluimos esta abordagem sobre ações do Governo Federal relativas à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores com uma breve referência ao Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos — ENCCEJA, o qual constitui “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos” (INEP, 2005). Sua primeira versão foi apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, vinculado ao Ministério da Educação, ao final do ano 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em outubro de 2004, o novo governo, seguindo a opção de implementar ações apenas aparentemente renovadas, instituiu o Exame Nacional de Avaliação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pela Portaria nº 3.415. Em março de 2005, após reformulações pouco significativas em seu conteúdo, o Exame é implementado pela Portaria nº 44, do mesmo órgão, passando a integrar o conjunto de instrumentos de avaliação da Educação Básica no país.

Um primeiro aspecto a destacar é o fato de que esse exame nacional, ao contrário dos demais, é o único ao qual é conferida a possibilidade de certificar, em nível do Ensino Fundamental ou Médio, os jovens e adultos sem os referidos graus de escolaridade. Pretende-se, assim, “possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos de acordo com os preceitos legais,

que atenda às necessidades e ao perfil dessa população que não teve oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade própria” (INEP, 2005) (Itálico meu).

Assim, o ENCCEJA apresenta, como função principal, certificar jovens e adultos que não frequentaram a escola regular básica, mas necessitam comprovar serem portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis de ensino da Educação Básica. O conteúdo de tal necessidade, tal como é abordada nos documentos aqui referidos, vai ao encontro da valorização do “diploma” em detrimento do valor do conhecimento. Isso pode ser confirmado ao cotejar o grau de complexidade e a amplitude dos conhecimentos avaliados pelo ENCCEJA e pelo Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM. Este último, em vigor desde o ano de 1998, destina-se àqueles que cursam a escola regular. Embora os documentos relativos ao ENCCEJA afirmem serem ambos os exames estruturados a partir da mesma “matriz de competências”, o que se evidencia pela comparação é o fato de que o ENCCEJA, em detrimento da efetiva aprendizagem, reforça o significado simbólico do certificado, concorrendo para ampliar seu “valor-de-troca”. Sua finalidade é, assim, possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento.

A comparação entre os objetivos atribuídos ao ENCCEJA e ao ENEM permite também reconhecer a dualidade do sistema educacional. Segundo a Portaria 06, de fevereiro de 2005, o INEP define, como um dos objetivos do ENEM, “oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas *escolhas futuras*, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à *continuidade de estudos*” (INEP, Portaria 06, Artigo 2º, Inciso I) (itálicos meus). Para o público a que se destina, ao ENCCEJA é atribuído o objetivo de “constituir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” (INEP, Portaria 44, Art. 2º, Inciso I).

A comparação entre os dois objetivos nos permite perceber as diferenças que caracterizam o pre-

tendido pelos dois exames, que se destinam a públicos marcados por distinções de caráter socioeconômico. Para aqueles a quem o Estado não assegurou o direito à Educação Básica, isto é, os pertencentes às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, não são cogitadas nem as “possibilidades de escola”, nem “a continuidade dos estudos”.

Ainda segundo documentos do INEP, as competências a serem aferidas correspondem aos “eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que os jovens e adultos devem desenvolver como *recursos mínimos* que os habilitem a enfrentar melhor o mundo que os cerca” (Documento Básico, Livro Introdutório, 2003, p. 15) (itálico meu). Mais uma vez legitima-se, em documentos oficiais, a lógica do mínimo para as frações da classe trabalhadora às quais foi negado o direito de acesso à escola, como em outras iniciativas anteriormente mencionadas.

CONCLUSÃO

Com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. Assim, o Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal.

Ademais, cabe ressaltar que, ao contrário do difundido pelo discurso oficial, as iniciativas referidas não constituem a novidade anunciada. Ao contrário, à semelhança de práticas em uso recorrente pelas esferas de poder, se apresentam, por vezes sob nova roupagem, como ações de caráter de emergência, que vêm preencher as enormes lacunas deixadas pela ausência de políticas de universalização de direitos. Além disso, evidenciam que o atual governo não optou, até o momento, por promover políticas que causem impactos duradouros no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país e, por decorrência, a educação.

A história da educação brasileira demonstra que tais medidas não oferecem respostas concretas e de longo prazo para a imposição ético-política de universalização do acesso e das condições objetivas de permanência numa escola de qualidade para todos, independentemente de sua origem de classe. Insistir no uso da categoria classe trabalhadora ao nos referirmos àqueles que não têm assegurado o direito à educação constitui uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas.

O teor das ações aqui tratadas explicita o fato de que tratamos de propostas destinadas a jovens pobres que se encontram supostamente na chamada “situação de risco social”, para que eles, permanecendo na base da pirâmide socioeconômica, recebam uma formação que lhes pré-determina um futuro conformado à ordem societária que não se intenciona transformar.

A perspectiva geradora de tais medidas estruturou-se a partir de falsas premissas, entre as quais se destacam a naturalização da pobreza e a relação linear entre escolaridade e superação individual das desigualdades. Essas grandes máximas míticas ou mágicas, que as forças dominantes difundem em larga escala, valendo-se dos meios de comunicação de massa como aliados preferenciais, constituem, nos processos de correlações de forças, mais do que a quimera da inclusão anunciada. Configuram-se — apesar das concretas evidências em contrário apresentadas pela vida cotidiana — como recursos de controle social, concorrendo de forma decisiva para a adesão acrítica ao projeto de sociedade que cada vez mais favorece àqueles que detêm o poder, ou que nas palavras de Forrester (1997), alimentam o (e se alimentam do) “horror econômico”.

Qualquer iniciativa que se pretenda construtora de concretas possibilidades de superação ou, mesmo, de redução sensível de desigualdades, ainda que, como destaca Oliveira (1998), nos marcos e limites do capitalismo, não poderá advir de propostas que se afastam, de forma tão clara, da universalização da educação.

Não podemos nutrir a ilusão de que medidas restritas e “focalizadas” irão alterar, minimamente, o

quadro de dualidade que marca a educação brasileira, como expressão cruzada de nossas históricas contradições internas e da globalização do capital. É, também, evidente que não há espaço, na formação proposta pelas iniciativas analisadas, para o pensamento rebelde que concorra para fragilizar as bases do “capitalismo auto-reformador” (Mészáros, 2002, p. 38).

Ao finalizar, entendemos ser importante destacar que as considerações aqui apresentadas não derivam da ingenuidade epistemológica que levaria a supor que o sistema-capital venha a promover a educação que efetivamente interessa aos trabalhadores e possa, assim, concorrer voluntariamente para a corrosão de suas próprias bases (Rummert, 1995). Conquistar essa educação é tarefa a ser enfrentada

pela própria classe trabalhadora. Do mesmo modo, entendemos não constituir prática fecunda o mero “espetáculo da denúncia”.

Entretanto, como sublinha Brunhoff, “embora tenhamos pouca audiência no momento atual, a análise crítica dos dogmas liberais deve continuar, tentando-se situá-la em relação àquilo que o autor percebe hoje das práticas sociais” (1991, p. 9). Se vivemos hoje, tempos denominados neoliberais ou pós-modernos, isso não torna menos concreta, embora metamorfoseada, a máxima de Adam Smith (1983): “instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”. Consideramos, assim, que trazer à luz os simulacros que dão sustentação a esta realidade pode contribuir para um processo de construção de mudanças substantivas na vida da classe trabalhadora.

1. Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa *Educação básica e profissional de trabalhadores*. Políticas públicas e ações do Estado, do Trabalho e do Capital, empreendida com o apoio do CNPq.

2. No Brasil, a Educação Básica, conforme os instrumentos legais, é constituída pelo Ensino Fundamental, com duração de oito anos e pelo Ensino Médio, com duração de três anos. Cumpre assinalar que, até hoje, a frequência ao Ensino Médio não é obrigatória e que o número de vagas nas redes públicas de ensino é substantivamente inferior à demanda.

3. São denominadas como Exames Supletivos as provas aplicadas por Secretaria de Educação Municipais ou Estaduais com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio, a certificação equivalente.

4. Os documentos que serviram de base à análise estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=479&Itemid=602> (01-2007). Também para maior conhecimento acerca do Projeto Escola de Fábrica, pode ser consultado: ver Rummert (2005b), trabalho em que as considerações aqui apresentadas foram detidamente desenvolvidas.

5. O PROJÓVEM foi analisado no trabalho de Rummert (2007), *Intervenções comunitárias como controle social na sociedade brasileira: o caso do PROJÓVEM*, apresentado no Congresso Internacional Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias. Braga, Universidade do Minho. 08 a 10 de fevereiro de 2007. Nessa apresentação foi dado destaque às questões relativas à intervenção comunitária, conforme prevista no Projeto.

6. O chamado “Sistema S” tem sua origem na ditadura de Getúlio Vargas, quando foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI. É constituído, hoje, por entidades vinculadas às Confederações que representam o empresariado dos diferentes setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes entre outros) com a finalidade de qualificar e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores. As organizações do Sistema “S” são: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comér-

cio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). É fundamental assinalar que o Sistema S é financiado com recursos chamados “parafiscais”, recolhidos pela Previdência Social e devolvidos às diferentes Confederações. Tais recursos são considerados públicos, uma vez que as empresas o tratam como mais uma contribuição e, em decorrência, seu valor seja computado no preço final dos produtos e serviços. Tal procedimento faz com que o ônus pela manutenção do Sistema S recaia sobre a população brasileira. Detido estudo sobre suas origens, vinculadas à Confederação Nacional da Indústria e sobre o que efetivamente representam como difusores da ideologia necessária ao capital, pode ser encontrado em Rodrigues (1998).

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: projectos, estratégias e representações*. Cadernos Sísifo I. Lisboa: Educa/Universidade de I&D de Ciências da Educação.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000). Parecer 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL. Governo Federal/MEC (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. IBGE (2006). Síntese de Indicadores Sociais 2006. Consultado em Janeiro de 2007, em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774
- BRASIL. MEC/INEP (2004). Portaria 3.415, de 21 de outubro de 2004. Consultado em Janeiro de 2007, em <http://www.inep.gov.br/basica/encceja/legislacao/>
- BRASIL. MEC/INEP (2005). Portaria 44, de 10 de março de 2005. Consultado em Janeiro de 2007, em <http://www.inep.gov.br/basica/encceja/legislacao/>
- BRASIL. MEC/INEP (2006). Consultado em Janeiro de 2007, em <http://www.inep.gov.br/basica/encceja/>

- BRASIL. MEC/SETEC (2005). Projeto Escola de Fábrica. Consultado em Janeiro de 2007, em <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=479&Itemid=602>
- BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA (2005). Documento Base. Consultado em Janeiro de 2007, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_doc-baseproeja.pdf
- BRASIL. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2006). Brasil — o estado de uma nação. Rio de Janeiro: IPEA. Consultado em Janeiro de 2007, em http://www.ciee.org.br/portal/apoio/eventos/documentos/paulo_tafner.swf
- BRASIL. Presidência da República (2005a). Decreto 5.840, de 13 de junho de 2005. Consultado em Janeiro de 2007, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm
- BRASIL. Presidência da República (2005b). Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005. Consultado em Janeiro de 2007, em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm
- BRASIL. Presidência da República/Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Geral do PROJOVEM (2005). PROJOVEM — Programa de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e ação comunitária. Brasília. Consultado em Janeiro de 2007, em <http://www.projovem.gov.br/docs/ppi.pdf>
- BRUNHOFF, Suzanne de (1991). *A hora do mercado. Crítica do liberalismo*. São Paulo: UNESP.
- CANÁRIO, Rui (2003). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. CANÁRIO (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207.
- FORRESTER, Viviane (1997). *O horror econômico*. São Paulo, Editora da Unesp.
- FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (2005). A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, 26, 92. Campinas, pp. 213-224.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (1980). *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IOCHPE, Evelyn (1998). *Terceiro setor: o desafio da conceituação*. Consultado em Abril de 2005, em <http://www.fiochpe.org.br>.
- MARX, Karl (1984). *O Capital*. vol.1 Tomo II. São Paulo: Abril Cultural.
- MÉZSÁROS, István (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP.
- NOSELLA, Paolo (1993). A modernização da produção e a escola no Brasil — o estigma da relação escravocrata. Porto Alegre. *Cadernos ANPED*, 5, pp. 157-186.
- OLIVEIRA, F. A. (1998). A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda. In F. A. OLIVEIRA, *Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, pp. 205-221.
- POCHMANN, Márcio (2006). Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In J. C. F. LIMA & L. M. W. NEVES (orgs.), *Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPJSV, pp. 109-132.
- RAMONET, Ignacio (1998). O pensamento único e os regimes globalitários. In J. L. FIORI; M. S. LOURENÇO & J. C. NORONHA, *Globalização: o fato e o mito*. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 55-75.
- RODRIGUES, José (1998). *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Editora Autores Associados.
- RUA, Maria das Graças (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In M. G. RUA, *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2v. Brasília: CNPD, pp. 731-752.
- RUMMERT, Sonia Maria (1995). Educação de Adultos, Trabalho e Processos de Globalização. *Contexto e Educação*, Ijuí / RS, 9, 39, pp. 89-111.
- RUMMERT, Sonia Maria (2000). *Educação e identidade dos trabalhadores*. As concepções do Capital e do Trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto.
- RUMMERT, Sonia Maria (2004). Aspirações, interesses e necessidades dos trabalhadores. Elementos essenciais À construção da hegemonia. *Trabalho necessário*. 2, 2. Consultado em Janeiro de 2007, em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/indice%20geral%20TN4.htm#TN2>
- RUMMERT, Sonia Maria (2004). Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educa-

- ção formulada por trabalhadores. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, 27 (set/dez), pp. 138-153.
- RUMMERT, Sonia Maria (2005a). Entidades representativas dos interesses do Trabalho: expressão da hegemonia do Capital? In S. R. Mendonça (org.), *Estado brasileiro: agências e agentes*. Niterói: EdUFF/Vício de Leitura, pp. 127-140.
- RUMMERT, Sonia Maria (2005b). Projeto Escola de Fábrica. Atendendo a pobres e desvalidos da sorte do Século XXI. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. 23, 2 (jul/dez.). Florianópolis, pp. 303-322.
- SMITH, Adam (1983). *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural.
- TEIXEIRA, Anísio (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 37, 86 (abr./jun), pp. 59-79.
- THOMPSON, E. P. (1987). *A Formação da classe operária*. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VEIGA, Pedro (2006). Entrevista concedida ao Observatório Jovem. Consultado em Janeiro de 2007, em www.uff.br/obsjovem