

A política de inclusão educacional e a proposta inclusiva do Programa De Integração da Educação profissional para jovens e adultos

The politics of educational inclusion and the inclusive proposal of the integration program of vocational education for young people and adults

Adriana de Almeida

Faculdade de Formação de Professores/UERJ

adriana.almeida@uerj.br

Resumo

O artigo enfoca a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida na política pública brasileira como destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos em educação básica na idade certa. O objetivo é analisar a política de inclusão educacional para jovens e adultos por meio da educação profissional, bem como problematizar a apropriação de significados da palavra inclusão. A pesquisa qualitativa foi adotada por meio da investigação de duas pesquisas sobre o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, realizada de 2008 a 2015 no Estado do Paraná. Os dados revelaram a fragilidade da política educacional instituída para jovens e adultos e os limites de significados atribuídos às palavras inclusão, diferença e classe social. Assim, os resultados levam à inferência de que a inclusão ainda permanece no plano da aparência e não na sua essência, portanto deve ser percebida e problematizada do que ela é.

Palavras-chave: Política. Jovens. Adultos. Inclusão.

Abstract

The article focuses on the Education of Youth and Adults (EJA), recognized in Brazilian public policy as intended for those who did not have access or continuity of studies in basic education in the right age. The objective is to analyze the policy of educational inclusion for youth and adults through professional education, as well as to problematize the appropriation of meanings of the word inclusion. The qualitative research was adopted through the investigation of two researches about the Program of integration of Professional Education to Basic Education in the modality of Youth and Adult Education, carried out from 2008 to 2015, in the State of Paraná. The data revealed the fragility of the educational policy instituted for young people and adults and the limits of meaning attributed to the words inclusion, difference and social class. Thus, the results lead to the inference that the inclusion still remains in the plane of the appearance and not in its essence, therefore it must be perceived and problematized from what it is.

Keywords: Politics. Youth. Adults. Educational inclusion.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida na política pública brasileira como destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade própria. O princípio da LDB nº 9.394/96 para a EJA é assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais que considerem as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho. O processo de universalização de acesso à escola, iniciado nos anos de 1990, representou um dos principais avanços da sociedade brasileira, na área educacional. No entanto, o progresso traduzido na oferta de vagas, implica alguns desafios, entre eles garantir não apenas o acesso à escola, mas a permanência e o êxito educacional de todos os sujeitos, independente de raça, etnia, religião, gênero, sexualidade ou necessidades especiais. As propostas para responder a esses desafios pautam-se na implementação de uma política educacional inclusiva que promova a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Para os jovens e adultos da classe trabalhadora, em um primeiro momento, essa perspectiva desdobra-se nos programas de qualificação e educação profissional. Nesse sentido, a inclusão é entendida tanto como acesso à escola quanto inserção no mercado de trabalho.

Para Ramos (2003), essa proposta de inclusão revela-se como um paradoxo na política educacional brasileira, ou seja, a inclusão via escola e a exclusão via mercado de trabalho. A autora ressalta que os processos de educação para cidadania e para o trabalho caminham em direções opostas, uma vez que o momento econômico enfrentado pelo país reserva espaço para cada vez menos sujeitos.

Como tentativas de reversão desse quadro de exclusão social, a palavra inclusão ou compõe o nome dos programas criados ou integra seus princípios e objetivos, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar a política de inclusão educacional para jovens e adultos por meio da educação profissional, bem como problematizar a apropriação de sentidos da palavra inclusão. Segundo Ventura (2008), o longo período de ausências de políticas públicas e insucessos na promoção de escolarização para jovens e adultos corroborou para que a EJA tenha sido tratada de forma marginal, com caráter residual e temporal.

Embora o direito à educação para jovens e adultos faça parte da legislação educacional desde a Constituição de 1988, não é consensual entre os pesquisadores a existência de uma política que contemple todos os jovens e adultos e garanta uma formação humana integral para esses sujeitos.

A concepção de política para Azevedo e Aguiar (2001), corresponde a dois planos: o abstrato e o concreto. No plano abstrato, as políticas representam uma estrutura de poder e de dominação, ou seja, os conflitos presentes na organização social. No plano concreto, as políticas públicas consideram “os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (p.5). Nesse sentido, a inclusão educacional constitui-se prescrição legal e unilateral do sentido atribuído a esse conceito para legitimar o poder do Estado e nem sempre o incentivo à inclusão vem acompanhado de condições reais de materialização nas escolas. Souza (2006) esclarece que nas últimas décadas acentua-se a importância da reflexão sobre o campo de conhecimento intitulado “políticas públicas”, bem como as instituições, regras, modelos, decisões, elaborações, implementações e avaliações. Segundo a autora, dentre os fatores que colaboraram para essa discussão, destaca-se que na América Latina ainda não se conseguiu formar coalizões políticas “capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21).

O relatório “Educação para todos” (BRASIL, 2014) afirma que um dos primeiros esforços do Brasil, em 2003, para responder aos acordos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e do Marco de Ação de Dakar, foi estabelecer com a sociedade o compromisso de ampliar o atendimento a segmentos da população excluídos do acesso a bens sociais e de consumo.

Para a educação, o princípio de inserir os excluídos e de valorizar a sociodiversidade constituinte da sociedade brasileira, se expressa na concepção de políticas de ação afirmativas à adoção de medidas específicas para grupos étnico-raciais e povos indígenas. No que se refere à área institucional, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2014). Machado (2009) ressalta a positividade da política voltada à EJA, criar uma Secretaria, em 2004, no Ministério da Educação para discutir as ações dessa modalidade. A autora assevera que a luta pelo direito à educação inclui, além do

acesso à escola, a produção do conhecimento no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social.

A política de inclusão defendida, especialmente, a partir da Declaração de Salamanca (1994), modifica o paradigma de atendimento às pessoas com necessidades especiais e consolida essa ação para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Somam-se a essas questões os sentidos da EJA em termos potencializadores de inclusão social e discute-se aspectos como: qual o papel das políticas inclusivas, considerando à formação humana em sociedades que vivenciam profundas mudanças sociais e econômicas, mas que apesar disso não se encontram em transformação? Como inserir a concepção de inclusão educacional, no sentido alargado do termo, se o sentido primeiro de acesso à escola ainda não foi plenamente universalizado?

Na concepção de Vázquez (2007),

A ação humana implica a consciência de uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio ser humano, ou seja, a transformação concreta da realidade natural ou social e, dessa maneira, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva: a práxis (VÁZQUEZ, 2007).

Nesse sentido, compreende-se a importância de reflexão acerca das proposições de inclusão educacional que estão ancoradas ora na perspectiva das necessidades especiais, ora da diversidade cultural, ora da diferença, e que em certas ocasiões reforça a exclusão “social”.

Política educacional: um debate sobre inclusão, diferença e ser social

Na história da educação brasileira, há distintos posicionamentos quanto à forma e ao método para uma educação voltada aos jovens e adultos. As diretrizes curriculares para a modalidade EJA, publicada pelo Parecer nº 11/2000, reafirmam os princípios de respeito à diversidade, diferença e inclusão educacional. No entanto, é importante pensar no sentido atribuído a cada uma dessas palavras, não só no campo da semântica, com diferentes significantes, mas também em suas concepções epistemológicas distintas.

Nesse caso, as ações para a educação destinada aos trabalhadores são anunciadas como promotoras de inclusão social e do progresso nacional, no entanto, o que se preconizam são programas de caráter aligeirado que atuam para controlar as disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, favorece novas modalidades de caráter emergencial.

Wood (2011) reforça que a ênfase na diversidade, na diferença e no pluralismo são elementos-chave dos novos revisionismos, teorias pós-marxistas, pós-modernistas e dos novos movimentos sociais. A problemática dessa discussão, segundo a autora, centraliza-se na opressão e abandona as condições reais de exploração que constituem a gênese dos agravantes sociais. Todavia, é preciso entender que não é possível resolver as questões da opressão sem atentar para os processos de coerção econômica e imperativos econômicos.

Ademais, diversidade, diferença e pluralismo são obviamente necessários, mas não da forma como se apresentam em lutas isoladas e particularizadas, pois:

Talvez esta não seja uma hora de otimismo, mas a confrontação crítica com o capitalismo é, no mínimo, um bom começo. [...] ainda que todas as opressões tenham o mesmo peso moral, a exploração de classe tem um status histórico diferente, uma posição mais estratégica no centro do capitalismo; e a luta de classes talvez tenha um alcance mais universal, um maior potencial de progresso não somente da emancipação de classe, mas também de outras lutas emancipatórias. (WOOD, 2011, p. 224)

Sendo assim, ao formular uma proposta que se pretende inclusiva é essencial explicitar as bases fundantes, as contradições sociais e os mecanismos reais que a condicionam. Isso porque o entendimento e enfrentamento de uma questão social – a inclusão – demanda a compreensão das razões concretas que a gera, sob pena do reducionismo retórico e do esvaziamento do discurso, promovendo soluções ideológicas de inclusão educacional.

No entanto, analisar as políticas educacionais demanda uma tarefa complexa. Não se pode circunscrever a análise apenas à legislação, investigando os dispositivos legais e normativos dos governos e seus programas de governo, como se essa base empírica pudesse em si mesma tornar inteligível a política educacional de um determinado governo e de uma determinada época histórica. Não é possível negar que a análise das medidas normativas e dos programas de governo é importante, mas prender-se unicamente a essas fontes é uma técnica insuficiente para compreender a gênese das demandas educacionais.

É imprescindível nesse processo considerar a correlação de forças no interior dos governos e destes com as classes sociais. Leher (2010, p.372) destaca que “não é raro verificar medidas legais que indicam certos compromissos de caráter progressista, mas que, ao serem implementadas, somente o são em seus aspectos mais retrógrados”.

Em contrapartida, o pensamento crítico – materialismo histórico – também pode “cair” nas armadilhas de análises apressadas. A partir da correta consideração de que as políticas educacionais estão relacionadas com as diretrizes, recomendações e

condicionalidades dos organismos internacionais, muitos estudos buscam correlações imediatas e lineares entre as medidas de um dado governo e as referidas diretrizes. A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e os governos seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais etc. (LEHER, 2010, p.372).

Leher acrescenta:

A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais que a opera ativamente. Não se trata de mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. Nesta chave, os problemas sempre são “externos” e os governos podem ser acusados, no máximo, de omissos, ocultando que os mesmos são sujeitos relevantes dessas medidas.

Considera-se que os denominados programas de inclusão social, em parte, representam estratégias das políticas de alívio à pobreza, que não corroboram com as demandas e necessidades sujeitos. Uma proposta inclusiva que não considera as diferenças e que não promove a coletividade corresponde ao projeto hegemônico da sociedade capitalista, que objetiva manter a ordem e promover uma gestão da pobreza. Manter a ordem, nessa perspectiva, é assegurar que a educação da classe trabalhadora seja mínima e fragilizada.

À medida que se propõem programas de inclusão que não fortalecem uma política educacional, o ensino torna-se cada vez mais fragmentado. Esse ensino particularizado, mascarado como inclusivo, acentua novas formas de dominação que envolve contradições e conflitos intra e entre classes. Há nessa relação entre políticas de governo e sociedade civil, o consenso, o poder coercitivo e normatizador, regido pelas regras do mercado ou jurídicas.

Entende-se esse movimento como uma estratégia de nova combinação entre guerra de posição e guerra de movimento (GRAMSCI). O que se visualiza são escolas e programas unilaterais, interessados na perspectiva dos recursos humanos; as metas são vinculadas aos indicadores e classificadas em modelos de gestão, nitidamente marcados por um projeto de classe.

Ao discutir as práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença, Sepulveda e Sepulveda (2016) discutem que na arena de disputas políticas efetivada na forma de lei, ainda que não sejam apropriadas pela maioria das escolas, é uma maneira de criar condições objetivas de luta para a transformação da dualidade entre legislação e

prática pedagógica escolar. Para os autores, a luta pelo direito às diferenças questiona os valores construídos historicamente e culturalmente por uma força conservadora da sociedade, em particular a defesa pela igualdade.

Discutir as questões da igualdade e da diferença exige compreender que estamos num contexto onde não existe neutralidade, já que os grupos hegemônicos impõem, como já foi dito, seus valores e costumes como regra dominante. Portanto, o conceito de universalismo útil institui uma política que luta pela não discriminação e se articula com as tessituras identitárias dos sujeitos. Assim, torna-se plausível defender uma aplicação generalista das leis e, concomitantemente, uma proteção jurídica voltada aos grupos excluídos. Um universalismo útil, adaptado pelo compromisso de assegurar os direitos universais e respeitar as especificidades culturais, é necessário para o desenvolvimento de legislações e políticas curriculares de inclusão em sentido emancipatório (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p.1265).

A afirmativa dos autores conduz a compreensão de que a legislação e a política curricular instituídas no Brasil consideram como prioridade as pessoas com necessidades especiais, desconsiderando as especificidades de outros tipos de diferenças presentes nas escolas e das diferenças existentes entre as próprias pessoas com necessidades especiais. No entanto, no caso da EJA, essa primeira visão da inclusão ainda está longe de encontrar a sua materialidade, pois, o princípio do primeiro de acesso à escola ainda é “negado” a esses sujeitos, gerando um ciclo de exclusões.

Nesse sentido, entende-se que a primeira questão a ser abordada em uma política educacional não é necessariamente o princípio inclusivo, mas a apropriação de que o jovem e o adulto é um ser social e, como tal, independentemente de sua necessidade especial ou diferença, é natureza, e constituindo-se natureza, distancia-se dela pela sua ação e capacidade criativa; sendo a educação e a escola criações da humanidade, representam um direito de todos os sujeitos.

Cabe ressaltar que o ser social é formado pela sua capacidade de socialização, passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, e que essa capacidade se realiza na interação social, em especial nos processos educativos formais e não formais.

Adorno e Horkheimer (1985) pontuam que os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com maior segurança se tornar igual. No entanto, esse objetivo não se realizou inteiramente, e colaborou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade ocorre de maneira manipulada e incide na negação de cada indivíduo. O autor conclui que:

A passagem do caos para a civilização, onde as condições naturais não mais exercem seu poder de maneira imediata, mas através da consciência dos homens, nada modificou no princípio da igualdade. Aliás, os homens expiaram essa passagem

justamente com a adoração daquilo a que estavam outrora submetidos como as demais criaturas. Antes, os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora, a própria igualdade torna-se fetiche (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p.30).

Pela reflexão dos atores, deslinda-se a necessidade da compreensão dialética sobre a relação entre a função adaptativa e a emancipatória (humanizadora) da educação, posto que a própria localização do indivíduo no mundo é condição para que possa transformá-lo e também se transformar. Todavia, essa premissa esbarra no arcabouço histórico de superações contraditórias da hegemonia do capital que se empodera das reivindicações dos trabalhadores, entre elas da inclusão educacional, para fortalecer a fragmentação entre os grupos sociais.

A hegemonia do Capital: “incluir” a classe trabalhadora nos programas de educação profissional

Para analisar a inclusão social pelas vias escolares, primeiramente interessa conhecer o universo histórico que propiciou que a sociedade capitalista incorporasse em sua conjuntura tal expressão. Para compreender a gênese dessa dinâmica, recorre-se às proposições de Hayek e Giddens e a intervenção do Estado nas propostas para a Educação, fato esse, que implicará entender a correlação de forças que engendram essas relações.

Hayek defendia a propriedade privada, a liberdade individual dentro da lei, semelhante às formulações que Locke descreveu. Hayek empreendeu um esforço político para resgatar a matriz do pensamento liberal, a experiência da revolução gloriosa, do pensamento inglês.

A implantação das políticas neoliberais segundo Harvey (2008) foi um projeto de classe, na busca da restauração do poder das elites e da acumulação do capital. As crises dos anos de 1970, que gerou desemprego, inflação, queda da taxa de lucro e miséria, fizeram com que a adoção das políticas neoliberais, em 1980, “controlasse” esses problemas. Os pressupostos auxiliaram o modo de pensamento dominante a se tornar uma ferramenta conceitual, que obteve sucesso depois de 1973, com o fim do keynesianismo e a ascensão da acumulação flexível.

No século XIX, a burguesia criou condições concretas para seu modo de produção, tornando a mercadoria o centro da vida econômica. Instaurada a sociedade capitalista, assinalada pelo desenvolvimento das forças produtivas, foram criados estágios para a sua estruturação. Um desses estágios, denominado imperialismo, nasce nas últimas décadas do século XIX e se prolonga pelos séculos XX e XXI, caracterizando-se a partir do capital

financeiro, que prima por obter lucros acima do previsto, desviando-se dos efeitos da queda da taxa de lucro, expandindo sua produção e o desenvolvimento dos monopólios. No início dos anos de 1970, conhecido como os anos dourados, depois de quase trinta anos de sucesso do capital, o modelo fordista e a fase keynesiana entram em decadência com a queda da taxa de lucro, com o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, a crise do Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, a hipertrofia da esfera financeira e o aumento de privatizações (ANTUNES, 2009).

Com a crise do modelo de produção, instaura uma crise estrutural do capital, por meio da diminuição da taxa de lucro, da incontrollabilidade do sistema e pela sua lógica destrutiva. O processo de reorganização do capital e de seu domínio ideológico e político tiveram como “resultado” o advento do neoliberalismo.

Nas palavras de Moraes (2011, p. 110),

O ideário neoliberal é a ideologia do capitalismo na fase do financiamento da riqueza. Essa riqueza é caracterizada de forma mais líquida e como era do capital volátil, ou seja, uma ofensiva às formas de regulação econômica do século XX, tais como: o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar social, o terceiro mundo e o desenvolvimento latino-americano.

Vivencia-se uma fase em que o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso, passando a influenciar os modos de pensamento, incorporando-se às maneiras cotidianas de muitos sujeitos interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. Ademais, na conjuntura desse processo, no cenário do século XX, estão inseridos os autores das escolas neoliberais. Em consequência dessa estrutura econômica e política, de altos e baixos do capitalismo, Friedrich Hayek, Milton Friedman e Theodore Schultz, fundamentam seus trabalhos. Esses autores, retomam o liberalismo econômico de Adam Smith, baseado no individualismo metodológico e no egoísmo, este expresso na origem da divisão do trabalho, bem como na ideia de Estado mínimo. A sociedade, para os liberais e neoliberais, é a somatória das individualidades e interesses de cada um, pois cada indivíduo realiza seu próprio interesse (MORAES, 2001). As produções das escolas neoliberais são expressões de determinadas relações contraditórias, ancoradas na luta de classes e contradições da vida social.

Os defensores do neoliberalismo exerceram influência considerável na educação, nos meios de comunicação, em instituições financeiras que desempenham a regulação das finanças em âmbito internacional, bem como em organismos multilaterais. O Banco Mundial e a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, compõem os organismos multilaterais. Esses dois organismos compreendem a

educação como solução para a desigualdade social, alívio da pobreza e desenvolvimento econômico.

Friedman (1988) em *“Capitalismo e Liberdade”* critica a intervenção governamental na educação, entendendo que não há uma troca nítida entre os beneficiados e o fomentador. Entretanto, posiciona-se a favor da educação para a população – uma vez que sem um mínimo de alfabetização é impossível ter uma sociedade democrática e estável – porém ressalta que é preciso critérios e defende a iniciativa privada no processo educativo, repassando a responsabilidade com os custos da instrução à família e retirando-a do governo, numa tentativa de diminuir seus gastos com o setor educacional. Para Friedman (1988), os subsídios governamentais devem atender somente à população carente, para que não interfira no mercado.

Deitos (2008) considera que o liberalismo educacional, expresso na referente obra de Friedman, influenciou as tendências ideológicas da educação brasileira nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000. O eixo central da doutrina liberal é que o mercado pode gerar um consenso entre os indivíduos e regular suas relações individuais e sociais. Nesse sentido, Deitos (2008) salienta que a intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada pelos efeitos laterais e pelo interesse paternalista de crianças e outros indivíduos. Esses pressupostos são referências para Friedman formular propostas para a instrução primária, secundária e superior e da preparação vocacional e profissional.

Neto e Rodriguez (2007) declaram que as reformas educativas tiveram pontos centrais, “[...] dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino” (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p.15).

Em concordância com os organismos internacionais e do governo, os setores dominantes acentuaram um consenso: a oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias público-privadas passariam a ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas como o Movimento Brasil Competitivo, fomentado pelo Banco Mundial (BM) e pela USAID, entre outros.

Após vencer os embates teóricos da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), o papel do Estado Federal na educação e a nova lei reforçaram o controle do Estado sobre o setor privado e, assim, garantiram forças para implantar no lugar de um sistema nacional, iniciativas

descentralizadas e fragmentadas, adaptadas a situações específicas, por meio de diferentes tipos de instituições para a massa de trabalhadores. O pressuposto dessas ações foi que a força de trabalho desempenharia atividades características do trabalho simples ou de reduzido caráter abstrato, assegurando maior liberdade aos empreendedores educacionais do setor privado.

No que se refere à educação da maioria da população brasileira, esta permaneceria com a diretriz “minimalista, aligeirada e superficial, dotada de caráter pragmático e utilitarista” (LEHER, 2010, p. 375). Com essas proposições, o quadro educacional, ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizou-se pelo forte corte classista, um *apartheid* educacional. No governo Luís Inácio Lula da Silva, esse quadro não se alterou, ao contrário, tomou novas e reconfiguradas forças.

Cristóvam Buarque, primeiro ministro da Educação no Governo Lula, tratou de reforçar a presença do Banco Mundial na educação brasileira. A concepção de que a educação superior deveria ser ampliada por meio da educação à distância, a lógica do controle por meio da avaliação e adesão à agenda da OCDE/Unesco, a educação ao longo de toda a vida (Relatório Jacques Dellors), sugeriam que a agenda dos Congressos Nacionais de Educação – CONED – não teriam mais lugar nas políticas educacionais.

A presença empresarial na formação direta da população compõe uma dimensão jamais conhecida na história recente da educação brasileira. Leher (2010) indica que a incorporação da agenda empresarial ocorreu por meio do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). O Plano, instituído por Decreto, implantou uma miríade de iniciativas fragmentadas. O governo assume a implantação da agenda empresarial no movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reuniu os principais grupos econômicos que formam o bloco de poder dominante (LEHER, 2010, p. 379).

O período entre 2003 e 2006, no primeiro mandato do governo Lula, as ações empreendidas para os jovens e adultos, apesar de terem recebido maior evidência e terem sido revestidas pelo discurso da “valorização”, não foram acompanhadas por atitudes concretas que, segundo Ventura:

[...] superassem estruturalmente a matriz construída na década anterior. Apesar de um número bem mais expressivo de iniciativas, estas se apresentam calcadas em estratégias como o assistencialismo e o controle social, claras explicitações do quadro já delineado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (2008, p.134).

Na prática, o que se estabelece são novas formas fragmentadas de conceber a educação, revestidas pelo caráter de equidade social, direito à educação e respeito à diversidade cultural, e programas são materializados com o objetivo de inclusão social. E

cabe aqui um breve esclarecimento sobre o sentido de equidade social. A política de equidade social remete a ideia de oportunidade, ou seja, conforme salientava Hayek e Friedman é preciso dar aos pobres/carentes/desvalidos de sorte, o mínimo de educação para manter as estruturas econômicas do mercado. Nessa lógica, o importante é “oportunizar”, assegurar a escola, e, cada indivíduo utilizará essa oportunidade da maneira que lhe cabe, conforme caracterizou Hayek, dar a oportunidade mínima sem prometer sucesso/êxito a ninguém.

Hayek (1998, p. 56) afirma que:

Na catalaxia, ou ordem espontânea do mercado, no entanto, ninguém pode prever o que cada participante obterá, e os resultados para as pessoas específicas não serão determinados pelas intenções de quem quer que seja, nem haverá um responsável pelo fato de que as pessoas consigam certas coisas.

Hayek sintetiza esse pensamento alegando que na sociedade moderna todos devem sua renda, “sua sorte”, ao resultado de um jogo, e que deve ser alto, pois há a concordância em jogar esse jogo. E uma vez acordado, lucra-se com os seus resultados e todos tem a obrigação moral de respeitar os resultados, ainda que estes se voltem contra nós.

Assim, esclarece Wood (2011):

O velho conceito liberal de igualdade política, legal e formal, ou uma noção do que se convencionou chamar de igualdade de oportunidades, é capaz de acomodar as desigualdades de classe – e por isso não representa desafio fundamental ao capitalismo e seu sistema de relações de classe. Na verdade, é uma característica específica do capitalismo que seja possível um tipo particular de igualdade universal que não se estenda às relações de classe – ou seja, exatamente a igualdade formal, associada a princípios e procedimentos políticos e jurídicos, e não ao controle ao poder social ou de classe. (p. 221-222)

Convém destacar os princípios da terceira via, ressaltados por Anthony Giddens no texto “Admirável mundo novo: o novo contexto da política”, para compreender a conjuntura das proposições educacionais de inclusão social fortemente assegurada nos princípios de expropriação e manutenção da hegemonia do capital.

Giddens (1989) defende que o poder político precisa ser superado pelo poder da sociedade, assim indica algumas bases para uma política radical. Em primeiro lugar, seria necessário reparar a solidariedade danificada, com confiança ativa na família. Pensar a sociedade civil em uma união de células básicas, sem classe social. Nesse sentido, há a fomentação de políticas de alívio à pobreza aliada a família. A família assume a responsabilidade de alternativas dignas de sobrevivência.

O segundo elemento para uma política radical é a política da vida, da liberdade dos estilos de vida (sexualidade, etnia, questões de gênero etc.). Em terceiro lugar, a política

deve ser gerativa, deve gerar mobilização reflexiva da sociedade civil que engendra as políticas de estado. Para atingir esse objetivo, as famílias, as organizações não governamentais, passam a responsabilizar-se pelo movimento da sociedade e não o Estado. A função principal é a gestão da pobreza pelas vias da inclusão social.

Em quarto lugar é necessário firmar a democracia dialógica por meio dos conselhos participativos. E, por fim, repensar o Estado do Bem-Estar Social, realizar um novo arranjo social, reconstruir a solidariedade pelo âmbito da família, da autoajuda, do voluntariado e fortalecimento das identidades.

Dentro desse contexto, Wood (2011) enfatiza a necessidade de se repensar o que é universalismo e nos auxilia a perceber que um corte étnico, de gênero etc., é um corte de classe. Vale lembrar que o capitalismo não se constitui apenas por uma transformação do poder social, uma nova divisão de trabalho entre o Estado, a propriedade privada ou classe, mas também atenua a criação de uma forma nova de coerção: o mercado. Nesse caso, o mercado deve ser entendido não apenas como uma esfera de oportunidade, liberdade e escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social, capaz de submeter todas as atividades e relações humanas às suas exigências.

O sistema capitalista, em sua unidade totalizadora, é suprimido pelas concepções difusas de sociedade civil e pela submersão de classe em categorias abrangentes, como identidade que desagrega o mundo social em realidades particulares e separadas. Portanto, as relações sociais do capitalismo se capilarizaram em uma pluralidade fragmentada e desestruturada de identidades e diferenças (WOOD, 2011, p. 222).

Rummert, Algebaile e Ventura (2012) complementam que as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal, fortalecem e multiplicam as relações pedagógicas que dão forma a conteúdos particulares de todas as esferas da formação humana. Assim, acentua-se, a manutenção da desigualdade no processo de democratização da escola: “ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação” (idem, p. 21), nesse entorno, caracterizam-se como “um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federais (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012, p. 21).

Nessa conjuntura, o caráter classista é mascarado pelo discursivo. O projeto que se pretende mais inclusivo, torna-se o menos inclusivo. No lugar das aspirações universalistas e da política integradora da luta contra a exploração de classe, há uma pluralidade de lutas particulares isoladas que resultam na submissão ao capital, a exemplo dos programas pontuais de educação profissional para jovens e adultos.

A prática pedagógica efetivada por um programa de educação profissional destinado à inclusão de jovens e adultos

Garantir o direito das pessoas jovens e adultas à educação implica o respeito a um direito humano essencial. A consequência da violação de direitos à educação é a exclusão de práticas de leitura e escrita asseguradas e que se constituem como importante ferramenta para pensar, pesquisar e acessar o saber produzido pela humanidade (HADDAD, 2006).

Como foi descrito na introdução deste texto, a política de inclusão fortalecida para a educação de jovens e adultos foi traduzida em programas de educação profissional e tecnológica implantados, sobretudo, a partir dos anos 2000. Alguns programas foram extintos e outros estão em vias de extinção devido ao alto índice de abandono ou falta de incentivo para a continuidade. Cita-se como exemplo, o estudo realizado, de 2008 a 2015, sobre o Proeja no Estado do Paraná. Em tempos históricos, o Proeja é um programa recente na educação brasileira, (as primeiras iniciativas do Programa foram realizadas entre 2005 e 2006) comparado a outros programas que foram oportunizados ao público da EJA, como o Brasil Alfabetizado. O que diferencia, porém, o Proeja das outras ações direcionadas à EJA, é a integração entre educação básica e educação profissional. Nesse sentido, essa formação distancia-se de um modelo de educação profissional que tratava de maneira desarticulada a formação de cunho geral e a formação técnica.

O Proeja surge com o desafio de enfrentar as bases da negação do direito à educação, reafirmando a perspectiva da emancipação humana. No entanto, contraditoriamente, ele acabou contribuindo para acentuar os índices de abandono, de evasão escolar. O documento base do Proeja, publicado em 2017, referenciava que a EJA é a modalidade que trabalha com os sujeitos “marginais do sistema” (BRASIL, 2007, p. 11), e, posto isso, ao invés de reconhecer as diferenças, tratou-as como “fatores adicionais”. Considerando que esses fatores adicionais são emblemáticos representantes de uma sociedade brasileira excludente, o documento atesta como alternativa uma política pública, na expectativa da inclusão, que favoreça a elevação da escolaridade com profissionalização para a integração sociolaboral.

No estado do Paraná, das 113 escolas de educação profissional que solicitaram a implantação do Proeja junto a Secretaria Estadual de Educação, apenas 72 tiveram autorização para o funcionamento dos cursos. Porém, no início de 2008, somente 43 cursos foram efetivados, os demais não conseguiram demanda suficiente para iniciar uma

turma. Em 2009, o número de matriculados no Proeja era de 2.235 jovens e adultos, em 2013 esse número foi reduzido para 901 jovens e adultos. A taxa de reprovação também se mostrou alarmante, o índice de reprovação manteve um percentual igual ou superior a 30%, o abandono manteve-se entre 31 a 66%. Conforme dito anteriormente, duas pesquisas foram realizadas com os jovens e adultos no estado do Paraná para compreender os motivos que os levaram a abandonar ou permanecer no Proeja. A primeira se deu entre 2007-2009, investigou 28 sujeitos que abandonaram os cursos técnicos do Proeja; a segunda, realizada entre 2011-2015, entrevistou 45 jovens e adultos que concluíram os estudos do Proeja. Entre os principais motivos de evasão, destacam-se: conciliar trabalho e estudo (16%), dificuldade financeira (16%), curso no formato do ensino regular (13%), rotatividade de professores (10%). A taxa de conclusão manteve-se entre 6% a 8% e esse baixo índice de conclusão foi a justificativa para o governo do Estado do Paraná encerrar os cursos técnicos do Proeja a partir de 2013. Assim, o Proeja foi extinto paulatinamente, primeiro com a redução dos coordenadores de curso e, posteriormente, com a ausência da divulgação de vagas e financiamento, tendo sido substituído em seguida pelo Pronatec. Em um curto espaço temporal, o Proeja “viveu a euforia e a desolação” (ALMEIDA, 2015, p. 121).

Percebe-se que a educação profissional é importante como política pública inclusiva nos países subalternos, como forma de manutenção das novas configurações sociais, produtivas e culturais, reformuladas por intermédio do capital e do seu papel mediador entre trabalho e educação. Nesta concepção de formação técnica, o trabalho é encarado como profissão ou emprego, sustentação ideológica do projeto de educação profissional. Ou seja, o conhecimento é reduzido a relações de causa-efeito para qualificação imediata e funcional. Na EJA, essa concepção traduz-se no acúmulo da certificação como garantia de sucesso escolar, sem análise das condições em que ela ocorre. Porém, “[...] eleva-se, assim, o nível de certificação e no bojo do mesmo processo rebaixa-se o grau de conhecimento a que tal certificação corresponde” (RUMMERT, 2007, p. 9).

Os jovens e adultos que participaram das entrevistas, afirmaram que os próprios estudantes dos cursos do Proeja tinham preconceito em serem caracterizados como EJA, pois sentiam-se discriminados e a escola reforçava esse estigma, principalmente quando o Proeja não era a única modalidade na escola. Relataram que alguns jovens e adultos viam a ajuda dos professores e pedagogos como uma espécie de facilitação do ensino, como se eles não fossem capazes de entender um conteúdo complexo. Disseram ainda,

que o conteúdo era muito difícil, principalmente para aqueles que deixaram de estudar há muito tempo:

Pra você ter uma ideia, na minha turma, nos primeiros três meses, éramos 30 alunos, no segundo semestre ficamos em 7, no terceiro 6, e concluímos o curso em três (E27 – entrevistado durante o grupo focal, realizado em 2014).

Nesse sentido é necessário considerar essas fragilidades apresentadas por esses sujeitos e buscar formas de transformar essa realidade educacional. Ribeiro (1999, p.197), afirma a importância da “luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de ensinamentos inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação”. Essa perspectiva confirma a carência de uma atenção especial à formação dos professores de EJA, a qual precisa partir de um esforço coletivo – político e pedagógico – no sentido de reconhecer e tomar como base o que é próprio da educação de jovens e adultos, como forma de avançar na definição de um campo específico de prática e pesquisa para essa modalidade.

Os entrevistados durante as pesquisas relataram a dificuldade em frequentar às aulas devido a localização das escolas, questões financeiras e outros fatores. Destacam-se duas falas que revelam a dificuldade em dar continuidade ao curso:

Acho que é uma série de fatores, né? Dificuldades de conciliar com o trabalho, família, sobrecarga de matérias e conteúdo e, resumindo, termina a gente não tendo o rendimento que a escola espera que a gente tenha, e acaba contribuindo para muita gente ir desistindo logo de cara (E17 - entrevistado durante o grupo focal, realizado em 2014).

Eu chegava à escola cansado e com fome. Às vezes estou só com o almoço, fico sem comer nada. Tínhamos 11 matérias. É difícil demais. E ainda tínhamos semana de provas. Nessa semana era complicada, o curso não devia ter sido assim, ficou muito puxado. (E29 – entrevistado durante o grupo focal, realizado em 2014).

Nessa rigidez da estrutura escolar, um dos primeiros objetivos do Proeja torna-se destituído de sentido, pois, sua finalidade era construir uma política perene, que garantisse a ampliação de matrículas, a consolidação e institucionalização de uma política pública:

O primeiro princípio remete ao compromisso com a inclusão da população nas ofertas educacionais e precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (PARANÁ, 2010, p. 20).

Portanto, os projetos e programas promovidos estão voltados muito mais aos interesses distintos da economia do que à sustentação do direito ao conhecimento, em

um jogo social e político que populariza a oferta e a certificação, mas não assegura a formação integral e a emancipação humana. A partir das falas dos entrevistados, é possível inferir que em um sistema de exploração em que a sociabilidade é regida pelo processo de produção capitalista, as formas de organização escolar negam ao trabalhador o respeito à diversidade cultural, às diferenças e a sua origem de classe. Observa-se que há uma contradição fundada na exploração de uma classe sobre a outra, a qual fragmenta a articulação entre individualidade e universalidade. O desenvolvimento humano, de acordo com o seu caráter social, varia em função de seu lugar de classe, o que provoca um abismo entre a vida material e a intelectual, fazendo com que poucos tenham acesso às objetivações do gênero humano, construídas ao longo da história.

Machado e Rodrigues (2013) destacam que para compreender e analisar tanto o Proeja como o Pronatec que é preciso a realização de três elementos fundamentais. O primeiro compreende o arcabouço legal que direciona a implantação e implementação, o segundo consiste no aporte financeiro, o qual assegura a sustentabilidade e, por último uma ação compartilhada entre a sociedade civil e a sociedade política. Porém, as autoras apontam que esses três elementos estão atrelados a decisão política dos sujeitos que ocupam cargos nos governos, nas três esferas do poder e, assim, os programas ultrapassem seu caráter provisório e constituam-se enquanto política pública de Estado.

Considerações finais

Os processos de aligeiramento, de complementariedade de estudos, de certificação com rapidez, exigidos na modalidade EJA, acabaram por acentuar o caráter compensatório, de suplência e, muitas vezes, reforçaram visões preconceituosas de desvalorização dos processos pedagógicos da educação como sendo a EJA destinada aos trabalhadores sem tempo de ir à escola ou aqueles com problemas disciplinares ou de aprendizagem, constituindo-se uma educação de segunda categoria. A política de inclusão para jovens e adultos, ancorada em ações e programas de educação profissional, fortaleceu um tratamento das diferenças dentro de uma mesma categoria sem considerar as especificidades da classe social a qual pertencem e, dentro dessa classe, as condições de vida política, cultural e de engajamento social.

Sepulveda e Sepulveda (2016) explicam a importância de uma política de inclusão fundamentada no universalismo útil, pois essa forma asseguraria os direitos universais da não discriminação de todos os sujeitos, “articulando-os com o respeito às várias

diferenças e singularidades que estão enredadas nas identidades constitutivas daqueles que são considerados como pertencentes aos grupos sociais subalternos” (p.1270).

As proposições cada vez mais ramificadas dos programas de qualificação para os trabalhadores representam uma oferta desigual do conhecimento científico. Para Soares (2001) apesar do discurso elaborado nas proposições e legislações, o que se presencia são ações fragmentadas e desarticuladas “que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA” (p.206). No que se refere ao Proeja, concorda-se com Machado e Rodrigues (2013) que a constituição da base política e pedagógica que justificava a importância do Proeja não se materializou na realidade política e pedagógica das instituições que o implantaram ou poderiam tê-lo implementado. Nesse sentido, o governo pela via da privatização com a utilização dos recursos públicos e esvaziamento da proposta do currículo integrado, provocou um distanciamento dos princípios de inclusão educacional e aproximou mais uma vez a EJA e a Educação Profissional de equívocos históricos já identificados na trajetória educacional dessas modalidades de ensino (MACHADO; RODRIGUES, 2013).

Entende-se que apesar das conquistas da Educação de Jovens e Adultos e dos Fóruns EJA, que fortaleceram a compreensão da educação de jovens e adultos como importante e necessária para os trabalhadores, o acesso, a permanência e conclusão da escolaridade ainda é um horizonte a ser conquistado, bem como uma política de inclusão educacional que atenda a especificidade dos jovens e adultos. Afirma-se que tanto no plano legal como nas ações para a EJA houve mudanças sociais significativas. No entanto, ainda não há uma transformação e consolidação de uma política inclusiva. As mudanças na compreensão do sentido da palavra inclusão ainda permanecem no plano da aparência e não em sua essência, portanto o processo de inclusão ainda precisa ser percebido e problematizado a partir daquilo que o constitui, ou seja, homens e mulheres que constroem as suas histórias a partir de suas diferenças e origem social.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, A. *Trabalho, educação e a relação com a emancipação humana no contexto do Proeja-PR*. Tese. (Dourado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015, 249 f.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília, Inep, 2001, p. 43-51.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015*. Versão preliminar. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Documento base – programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA*. Brasília: SETEC, 2007.

DEITOS, R. *Liberalismo educacional: o receituário de Milton Friedman*. In: I. M. ZANARDINI, P. J. ORSO. (Org.). *Educação, estado e sociedade capitalista*. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 25-37.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HADDAD, Sérgio. *Relatório preliminar de pesquisa*. A situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: mimeo, 2006.

HAYEK, F. A. V. *O caminho da servidão*. (Tradução de Liane de Moraes Ribeiro, Anna Maria Capovilla, José Italo Stelle). Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1998.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

LEHER, R. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo banco mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. *Trabalho & crítica*. Anuário, n. 1., set. 1999.

_____. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: PASSARINHO, P. et. al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Garamond, 2010.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Revista Em aberto*, vol. 22, n. 82, 2009.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M.E.C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/312/482>. Acesso: 04/07/2017.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo, SENAC, 2001.

NETO, A.C.; RODRIGUEZ, J. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M.; FRANÇA, M.; QUEIROZ,

M. A. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro, 2007.p.13-50.

PARANÁ. 2010. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: PROEJA/Secretaria de Estado da Educação*. Curitiba: SEED, 2010.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 99

SOARES, Leôncio J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera. M. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas; Mercado das Letras, 2001. pp. 201-224.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul. / dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em março/2017.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia das práxis*. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTURA, J. P. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

RAMOS, M. N. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*. Rio Grande do Norte, 2003. Disponível em: http://www.cefetrn.br/ensino/projeto_pedagogico/documentos/ensino_medio_unitario_mari_seramos. Acesso em: junho/2007.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera a antiga destituição de direitos. *Revista de Ciência da Educação, Sísifo*, jan. / abr., 2007, p. 35-50. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em set/2009.

RUMMERT, S. M; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. *Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado*. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 54 jul. /set. 2013, p. 717-799.

SEPULVEDA, J. A; SEPULVEDA, D. As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.04, p. 1258 – 1287 out. /dez. 2016, p. 1259-1287.

Wood. E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 10/08/2017