

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional frente ao desafio da emancipação humana

**Tiago Felipe Ambrosini\***

### Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre o significado emancipatório das políticas educacionais no âmbito da educação de jovens e adultos e da educação profissional. A questão abordada é qual o sentido da emancipação humana presente nas políticas educacionais de Eja e de educação profissional. Para isso é feita uma fundamentação do conceito de emancipação humana com base na leitura dos seguintes pensadores: Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno e Paulo Freire. Após essa fundamentação é feita uma explanação crítica das políticas educacionais do Brasil nos últimos anos. Esta reflexão conduz a uma comparação entre o significado originário da emancipação humana, fundamentado filosoficamente, e sua real efetivação na configuração das políticas públicas educacionais de Eja e de educação profissional. O resultado desta análise é a precariedade e a fragmentação que se encontram as ações governamentais no âmbito educacional, ficando, portanto, longe do ideal de educação emancipatória presente tanto na filosofia moderna de Kant quanto na educação popular de Freire.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Emancipação humana. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional.

### Introdução

As políticas educacionais, sobretudo de Eja e de educação profissional, almejam em sua maioria a emancipação humana. Contudo, o que se vê na realidade são práticas de inclusão social por vezes precárias e fragmentadas. É necessário retomar o sentido originário da emancipação humana para desvelar a real intenção destas propostas governamentais que se pretendem emancipatórias, mas conduzem a uma simples inclusão do indivíduo numa sociedade desigual. O objetivo deste estudo, portanto, é fundamentar o conceito de emancipação humana que servirá de base para uma análise crítica das políticas educacionais de Eja e de educação profissional efetivadas no Brasil nos últimos anos.

Resgatar o debate em torno do significado da emancipação humana é fundamental, principalmente no âmbito da Eja e da educação profissional, isso porque na tentativa de

---

\* Especialista em Educação Profissional Integrada e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: tiago.ambrosini@bento.ifrs.edu.br

escolarizar o adulto ou de qualificar o trabalhador há um terreno fértil para o discurso emancipatório. As políticas públicas destes dois grupos são fortemente caracterizadas pelo lema da inclusão social que é associada, livre e despretensiosamente, à emancipação humana. Porém, não é de hoje que estudos críticos vêm demonstrando que estes programas de governo não passam de ações paliativas que buscam resolver problemas estruturais. O fato é que a ordem social e econômica não está voltada para a emancipação das pessoas, mas para inseri-las no mercado de trabalho e no mundo do consumo. Nestas propostas de inclusão social, não há uma visão de sociedade preocupada com seu destino e com o aperfeiçoamento humano. A educação não está sendo pautada por sua função formativa, mas é reduzida a uma forma de escolarização e qualificação profissional. Portanto, trazer para o debate pedagógico o significado da emancipação humana, em especial na Eja e na educação profissional, representa uma tentativa de estabelecer um conceito forte e substantivo de educação, enquanto formadora do ser humano e construtora de sentido para toda a sociedade.

### Fundamentação do conceito de emancipação humana

O ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo, mais precisamente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant (2009), *Resposta a pergunta: que é Iluminismo?* Não somente para a filosofia kantiana, mas para toda a sociedade moderna, pós Revolução Francesa (1789), a autonomia do sujeito é um princípio muito importante. Isso porque o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, pode superar a menoridade e construir o conhecimento científico, sem influência de crenças ou preconceitos, a fim de dominar e quantificar toda a realidade.

Este projeto de sociedade moderna, baseado no sujeito autônomo e na independência do Estado, com o Contrato Social, não atingiu a emancipação na sua plenitude, no máximo representou uma emancipação política. Essa é a crítica que Marx (2006) fez da sociedade burguesa demonstrando que o Estado está emancipado politicamente, mas o indivíduo é determinado, sendo os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade) nada mais do que garantias para o individualismo e jamais para a emancipação humana.

Posteriormente, a Teoria Crítica, em especial Theodor Adorno (1995) irá retomar essa problemática da emancipação e relacioná-la no contexto educacional. Segundo o autor, a proposta kantiana de esclarecimento permanece ainda válida, pois é fundamental ter em vista que a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática. O que Adorno propõe é superar a concepção idealista e individualista de

emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo possível assim desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social.

Toda essa tradição filosófica, que reflete sobre a necessidade de construir um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada, é referenciada também por Paulo Freire (2005), que, voltando-se especificamente para a educação latino-americana, constrói uma teoria pedagógica fundamentada nos valores humanistas, na perspectiva de transformação social. Com o reconhecimento da condição do ser humano enquanto responsável pela sua própria construção histórica, Freire estabelece que os indivíduos mais desfavorecidos, os oprimidos, coletivamente organizados por meio do desvelamento crítico da realidade, podem transformar suas existências concretas libertando-se da opressão.

Entende-se que a ideia da emancipação humana permeia toda a história da filosofia, porém, com a finalidade de delimitar esta análise, opta-se pela abordagem que parte dos textos filosóficos de Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno e Paulo Freire. Esse recorte, longe de ser segmentado, envolve pensadores que necessariamente não possuem o mesmo viés teórico, porém argumentar-se-á uma possível integração entre essas teorias com a intenção de convergir para a construção de uma fundamentação possível e coerente para a educação emancipatória.

### *A emancipação enquanto esclarecimento*

No celebre texto *Resposta a pergunta: que é o Iluminismo?* Immanuel Kant (2009) assim formulou o conceito de Esclarecimento<sup>1</sup>: “[...] é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (p. 09). A menoridade, “é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (p. 09). A causa dessa menoridade “[...] não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (p. 09). Esse conceito reforça o aspecto da autonomia do sujeito racional como condição de superar da menoridade. Porém, o homem na sua individualidade tem dificuldade de superar a menoridade pelas suas próprias forças. “É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza” (KANT, 2009, p. 10). Contudo, se para o sujeito individual é difícil superar a menoridade, para a

---

<sup>1</sup> O termo Esclarecimento [Aufklärung], enquanto “elevação do ser humano”, pode também ser traduzido por iluminismo ou emancipação.

coletividade não, pois “[...] é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade” (KANT, 2009, p. 11). Portanto, percebe-se o acento no aspecto *público*, ou seja, o Esclarecimento enquanto uma proposta coletiva para uma comunidade livre e não somente um desafio individual.

A liberdade é “fazer um uso *público da sua razão* em todos os elementos” (KANT, 2009, p. 11, grifo do autor). O que significa esse uso público da razão? “[...] por *uso público* da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado. Chamo *uso privado* aquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado” (KANT, 2009, p. 12, grifo do autor). Cada ser humano na sua vida privada desempenha alguma função, algum trabalho, nesse contexto lhe é lícito somente obedecer às regras para um determinado ofício. Porém, esse mesmo indivíduo, enquanto cidadão (erudito), pode e deve dirigir-se a comunidade em geral e manifestar seu pensamento sobre os assuntos de interesse geral. Um professor, um fiscal de impostos, um clérigo são profissionais que devem desempenhar seu uso privado da razão na matéria específica de suas atividades, mas devem também fazer o uso público de sua razão manifestando-se sobre os interesses da comunidade em geral. Para Kant, portanto, todas as atividades, cargos e até a religião são de âmbito privado. A comunidade em geral seria o lugar do uso público da racionalidade.

A filosofia do esclarecimento de Immanuel Kant, fundamentada na racionalidade ética do sujeito autônomo, é uma forma de compreender a educação, o ser humano e a sociedade em geral. Ela parte de uma concepção de ser humano dotado de razão, que deve ser educado para desenvolver suas potencialidades e, assim, conviver de forma ética e em comunidade com seu semelhante.

O processo histórico, que se efetivou na modernidade, compreendeu muito bem o aspecto da autonomia individual do sujeito em sua vida privada. Na constituição do conceito de Sociedade Civil, por exemplo, reúnem-se todas as particularidades do homem singular (religião, profissão, propriedade), e em sua vida privada o ser humano tem garantido a sua autonomia individual. Porém, o que não se levou a cabo, e que Kant preconizou, foi o aspecto coletivo da emancipação humana. Não basta estabelecer os direitos individuais dos cidadãos, é necessário que a sociedade garanta o exercício público e racional desses mesmos cidadãos. A filosofia de Kant fundamenta muito bem o conhecimento e a ética pelo sujeito racional e autônomo, e também propõe a ideia de uma sociedade livre e emancipada, mas não chega a construir uma *teoria da ação* para se atingir coletivamente este ideal.

### *Emancipação humana versus emancipação política*

Posterior a Kant outro pensador, não menos importante, Karl Marx, abordou a questão da emancipação humana. No texto *A Questão Judaica* Marx (2006) trata dos direitos humanos e da possibilidade de emancipação humana do cidadão no Estado burguês. Neste texto, publicado em 1844, Marx se contrapõe a Bruno Bauer, que faz da questão judaica uma crítica à relação Estado e Religião, enquanto Marx argumenta contra a concepção de Estado burguês, que embora laico, não conduz à emancipação humana.

Marx amplia o debate restrito a emancipação dos judeus e coloca a necessidade de se pensar o sentido da emancipação humana. Sua tese central é que a transformação do Estado cristão em Estado racional representaria a emancipação política, mas não humana. Para Marx o Estado burguês não supera a Religião, apenas a coloca em âmbito privado. Num Estado religioso-teológico não há emancipação política. Somente num Estado separado da religião existe emancipação política. Por outro lado, o estado emancipado politicamente, isto é, desvinculado da religião, pode admitir privativamente cultos e práticas religiosas.

A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião, porque a emancipação política não constitui a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana. (...) Dessa maneira, o Estado pode ter-se emancipado da religião, embora a imensa maioria continue a ser religiosa. E a imensa maioria não deixa de ser religiosa pelo fato de o ser na sua intimidade. (MARX, 2006, p. 20).

O Estado livre, emancipado politicamente, atinge uma universalidade que não elimina as particularidades sociais: propriedade, classe social, educação, profissão, religião. A emancipação política significa a redução das particularidades que compõe a vida humana (religião, propriedade, profissão, educação) à categoria de Sociedade Civil. Portanto, o Estado é livre, mas o homem não. O estado é emancipado, o homem é determinado. A emancipação política do homem não é direta, ela é mediada pelo Estado.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propes) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2006, p. 37).

As reflexões de Marx sobre a emancipação humana trazem à tona os elementos sociais e políticos que a abordagem iluminista de Kant não se ateuve. Para Marx, existem elementos práticos e empíricos na efetivação do ideal emancipatório, como o Estado burguês e a Sociedade Civil, que impedem sua emergência. Assim, enquanto Kant preocupa-se em fundamentar um sujeito racional e autônomo que possa deliberar sua vontade em princípios racionais, Marx esforça-se para desvelar como as estruturas sociopolíticas a partir da Revolução Francesa (Revolução Burguesa) não conduzem a realização plena do projeto de emancipação humana.

O marxismo traz para o mundo concreto o ideal de emancipação humana do iluminismo. Pode-se dizer que seu humanismo é concreto, resultado de um materialismo histórico, diferente da filosofia transcendental kantiana. Marx pensa o humano, portanto, enquanto ser concreto com existência determinada, que na sua relação com a natureza, por meio do trabalho, cria sua própria natureza (cultura) e se humaniza. Pode-se dizer, que a proposta kantiana do *uso público da razão*, enquanto liberdade do cidadão de manifestar-se sobre os interesses da comunidade, só será efetivada, segundo a crítica marxista, quando a coletividade unir concretamente suas *forças sociais em forças políticas*.

### *Educação para a emancipação*

No pensamento contemporâneo o filósofo Theodor Adorno retoma a proposta kantiana de emancipação pelo esclarecimento. Esse pensador, também com forte influência marxista, proclama a necessidade de se resgatar o que Kant argumentou sobre o esclarecimento. Segundo ele, é fundamental ter em vista que a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, que escreveu com Max Horkheimer, Adorno (2011) faz uma crítica ao conceito de esclarecimento, demonstrando o seu lado instrumental e desumano. A *Dialética do Esclarecimento* faz um mapeamento histórico, desde os mitos gregos até a filosofia e a ciência moderna, argumentando que o esclarecimento sempre esteve presente enquanto tentativa de dominação racional da realidade.

Se o pensamento de Adorno é uma crítica à maneira como foi efetivada a proposta iluminista de esclarecimento, então se deve ver em que medida na educação se reflete essa distorção. Como se dá, no aspecto educativo, o desenvolvimento do saber instrumental-fragmentado e o esquecimento da dimensão ética da modernidade. Isso porque, a Teoria Crítica de Adorno, além de rever os fundamentos da razão (em crise) e desvelar os



mecanismos de dominação da Indústria Cultural (cultura de massa), também propõe a retomada da inspiração kantiana da educação para emancipação<sup>2</sup>.

No texto *Educação e Emancipação*, Adorno (2010) defende uma educação fundamentada no uso da razão objetiva, na autonomia, na autolegislação. Se a razão pura no sentido que foi defendida pelo idealismo alemão não pode hoje ser proposta, é inegável que a formulação de um pensamento rigoroso e autônomo é a base para a construção de um ser humano emancipado. Não se trata de defender a razão no sentido ontológico, mas sim a racionalidade ética.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2010, p. 119). Este é, para Adorno, o ponto de partida para uma fundamentação da educação para a emancipação. Isso porque foi uma sociedade ‘esclarecida’ que produziu Auschwitz. É necessário, portanto, rever o conceito de esclarecimento e reconstruir seu sentido emancipatório.

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2010, p. 121). Apoiando-se em Freud, Adorno defende que a civilização tende a construir a barbárie. O mal-estar civilizatório seria a causa de tantos genocídios e crueldades. A educação, portanto, deve entender esse aspecto da sociedade moderna e ter presente que ela é formadora da consciência dos indivíduos.

A organização do mundo é pautada pela heteronomia e não pela autonomia. Isso conduz a uma revolta do indivíduo contra a civilização. Essa revolta é o que constitui a barbárie que vivemos atualmente, que representa o aprisionamento do indivíduo dentro de uma “rede densamente interconectada” produtora da violência irracional. A sociedade da heteronomia é entendida como “um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 2010, p. 124). Para Adorno a própria organização do mundo é heterônoma, que se converte em ideologia dominante. “Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2010, p. 143).

Essa nova forma de entender a relação do sujeito com a realidade, enquanto sujeito crítico que não se submete a cultura dominante, servirá de fermento para uma nova concepção

---

<sup>2</sup> Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 2010, p. 169).

de educação popular e libertadora, que irá reconhecer no indivíduo oprimido pela organização social heterônoma, o agente transformador dessa mesma sociedade, pela compreensão crítica da opressão que está submetido, recriando sua maneira de pensar (ler) o mundo.

### *Emancipação do oprimido*

Com esse tema da emancipação humana, os três pensadores citados possuem uma relação entre si. Enquanto Kant aborda o aspecto *moral* da emancipação, como saída do indivíduo da menoridade por sua autodeterminação racional, Marx contempla o elemento *político* da emancipação humana, tratando da contradição que existe entre Estado moderno e sociedade civil, ao passo que Adorno traz para esse debate o problema *social* da indústria cultural enquanto manipuladora do indivíduo e entrave para construção de sua autonomia. Esse quadro teórico moral-político-social da emancipação humana converge para o surgimento da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Essa leva, teoricamente, em consideração toda essa caminhada da humanidade em busca de sua construção emancipatória, porém, é, sobretudo, na prática que a pedagogia do oprimido se destaca. Ela é uma teoria propositiva. Além de abordar conceitos, estabelece estratégias e métodos de superação da contradição que existe na sociedade entre opressores e oprimidos. Em Paulo Freire a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica e passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica.

Dentro da proposta de Freire, emancipação ganha o significado de *humanização*. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. As duas, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32). A desumanização é fato histórico, a humanização é vocação humana. O homem é projetado para ser mais. Se a ordem existente não possibilita isso, ela não está de acordo com a natureza humana, sendo, portanto, injusta.

O caminho da emancipação humana por meio do resgate de sua verdadeira humanização é tarefa histórica do ser humano e está situada num contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais. Assim sendo, a pedagogia do oprimido surge como

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele,



enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34).

O ponto de partida de Paulo Freire é o fato de que o ensinar veio depois do aprender. “Foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2010, pp. 23-24). Na medida em que se afirma a prioridade da aprendizagem, decorre outra constatação para a compreensão do próprio ensino: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 22). Justamente na afirmação de que o sujeito do processo de conhecimento é o educando, Paulo Freire, ao mesmo tempo em que tece sua crítica a educação bancária, também conclui que o educando na construção de sua autonomia pode superar as formas de assujeitamento do bancarismo e construir seu próprio caminho epistemológico.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire é insistente na necessidade do *pensar certo*. Isso significa, não somente pensar logicamente, mas também eticamente. É a razão pura e a razão prática juntas. O pensar certo propõe pensar o quão errado a educação deixou de considerar o elemento formativo do processo pedagógico. “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23). É praticamente impossível educar sem formar. O educador que só ensina conteúdos já está automaticamente formando. Está formando um sujeito que se deixa guiar por outros sujeitos, que em posições superiores, orientam e propõe o que ele deve fazer. Não há, portanto, neutralidade na educação.

Esta fundamentação ético-antropológica da educação significa a impossibilidade da separação entre *ser* e *dever-ser*. O processo de conhecimento anda junto com a capacidade de valorar e decidir. Razão e liberdade são categorias constitutivas do ser humano que não podem ser dissociadas.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que

há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 2010, p. 33).

Pensar a educação como formadora do ser humano, tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética, implica também no reconhecimento da finitude humana, no seu condicionamento e inacabamento. Com a constatação de que o ser humano está historicamente em construção, pode-se dizer que ele é um projeto inacabado, e este seu inacabamento reforça seu não conformismo com determinado condicionamento histórico. Paulo Freire sintetiza a ideia de que o ser humano possui uma necessidade ontológica de superar o condicionamento histórico que se encontra. Isso porque a própria consciência do seu inacabamento implica que ele supere as dificuldades concretas de sua existência. Esse movimento de construção do ser humano é o que Paulo Freire chama de *conscientização*, ter consciência da sua inconclusão e com isso buscar ser mais.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2010, p. 57).

O reconhecimento do ser humano, enquanto processo em construção e ao mesmo tempo ator desse processo, coloca a pedagogia de Paulo Freire dentro da perspectiva de uma filosofia da emancipação, na medida em que consciente do seu inacabamento busca ser mais e supera o condicionamento histórico, por meio da curiosidade epistemológica do pensar certo. Afirmar que a educação forma o ser humano, que este não tem uma essência determinada, mas uma existência concreta e condicionada, que este ser humano tem razão para conhecer e liberdade para decidir, significa retomar as intenções mais nobres do iluminismo, que nunca deixaram de existir no decorrer da história.

Portanto, com essa reconstrução filosófica, qual conceito de emancipação humana pode ser elaborado? Respeitando as particularidades teóricas dos pensadores citados e também outras leituras possíveis, pode-se dizer que: Emancipação Humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado pela apropriação das

forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja resultado de uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que represente uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para *ser mais* e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire).

Na medida em que se assume uma proposta emancipatória, essa visão de emancipação humana, acima exposta, no entender deste estudo, pode servir de base para a prática pedagógica. No entanto, a construção de tal conceito pode ter outras configurações teóricas e, nesse entendimento, não está fechada, podendo ser inclusive constantemente reelaborada.

### Políticas públicas emancipatórias

A reconstrução filosófica do conceito de emancipação humana serve de fundamento para compreender melhor a concepção de uma educação emancipatória. Porém, essa fundamentação teórica deve ser relacionada com a prática pedagógica, em especial as experiências de Eja, de educação profissional, para relacionar as categorias de emancipação (racionalidade, conscientização e autonomia) com as condições concretas presente nas estruturas da sociedade, como a desigualdade social, as políticas neoliberais, a globalização, a reestruturação produtiva, etc. Somente voltando os olhos para a concretude social da educação é possível dar sentido ou não a uma proposta que visa à emancipação humana.

Far-se-á uma breve análise das políticas educacionais<sup>3</sup>, de Eja e de educação profissional, no que diz respeito ao seu significado emancipatório, tendo em vista as suas configurações dentro do sistema capitalista. Para isso, são pressupostas as chamadas “estratégias do capital”, especialmente no contexto neoliberal, para modificar o papel do Estado enquanto responsável pelo bem estar social, tornando-se Estado mínimo, que deixa ao indivíduo a responsabilidade pela sua sobrevivência. Para Vera Peroni (2011), essas estratégias seriam o neoliberalismo, a terceira via, a globalização e a reestruturação produtiva. Não é o Estado que está em crise, mas o Capital, e este cria e recria ideologias para construir um ambiente cultural propício para dar continuidade à exploração.

Segundo Peroni (2011), os interesses do capital configuram-se de modo que o Estado

---

<sup>3</sup> Compreendem-se as políticas educacionais inseridas no âmbito das políticas públicas emanadas do Estado. As políticas públicas são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. São construídas na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses.

deixe de regular a economia e passe a ter somente funções essenciais e mínimas (Neoliberalismo); ou que o Estado seja reformado administrativamente e as funções de saúde e educação, por exemplo, passem a ter uma execução pública não estatal (Terceira Via). Essas práticas emergem de uma necessidade do capital financeiro global, que passa a ser cada vez mais transnacional, onde as grandes corporações passam a ter mais poder do que os Estados nacionais (globalização). Tais estratégias do capital não poderiam deixar de ter consequências para o mundo do trabalho, que de um modo de produção voltado para o trabalho assalariado, estável, com direitos sociais, passa cada vez mais a gerar subempregos, terceirizações, baixa remuneração e pouca proteção social (reestruturação produtiva).

É importante, assim, ter presente estes pressupostos de análise para compreender que as políticas públicas emergem num contexto contraditório das relações sociais e das mutações do sistema capitalista. Uma política pública que se pretende emancipatória surge necessariamente dentro deste contexto e não pode se negar a compreender que o modo de vida capitalista cria estruturas de exploração e de dominação social, e que justamente na superação de tais estruturas está o aspecto emancipatório de tal política pública

Tendo em vista as conjunturas sociais de regulação neoliberal em comparativo com a proposta humanista de educação para a emancipação, a dúvida que se põe é: qual o sentido da emancipação humana presente nas políticas educacionais de Eja e de educação profissional e, mais precisamente, elas seriam alternativas de políticas públicas emancipatórias? Essa questão reflete a contradição que, muitas vezes, representam tais propostas: apresentam-se com o objetivo de emancipar o sujeito, mas o que na realidade almejam é a sua inclusão precária numa sociedade desigual.

Moraes (2004) questiona se é possível uma política pública emancipatória. Isso implica repensar os modelos regulatórios da sociedade. Segundo a autora, construir uma política emancipatória significa questionar as formas de regulação em que o cidadão se encontra condicionado. Nesse sentido, a participação ativa do cidadão na construção de políticas públicas democráticas exige dele certa qualificação social, de modo que esses indivíduos possam exercer seu papel em plenitude. Uma política emancipatória, portanto, é uma mudança na maneira tradicional de governar, significa governar com a participação de todos. É romper com as estruturas regulatórias que trazem ao cidadão as decisões já tomadas por especialistas.

Esta análise mostra como o significado de participação popular na implementação de políticas públicas não é algo automático e mecânico. Para Moraes (2004), deve-se criar certo aprendizado nas pessoas que as levem ao seu empoderamento. Para isso, é necessário criar

novos espaços democráticos, *ágoras*, espaços de empoderamento popular, onde o povo descobre o seu poder de governar. As políticas públicas emancipatórias convergem, portanto, para uma pedagogia da conscientização, no sentido freireano, de que é necessário educar para a emancipação. Porém, da forma como se efetivam as políticas educacionais, seriam elas práticas emancipatórias?

Rummert (2010) faz uma análise das políticas de educação de jovens e adultos tendo em vista o conceito de emancipação herdado do materialismo histórico<sup>4</sup>. Segundo a autora,

[...] as políticas de governo atualmente implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o País. Tais políticas, portanto, se apresentam como instrumentos de manutenção da ordem instituída e não objetivam a formação integral, concorrendo, [...] para a histórica dualidade estrutural de nossa sociedade. (RUMMERT, 2010, p. 176).

Desde 2003 se vê um crescimento significativo da oferta e das modalidades de Eja e educação profissional. Segundo Rummert (2010), essas propostas são um simulacro de educação, pois elas estão pautadas pelas necessidades do mercado, na manutenção do subemprego, na flexibilização dos direitos sociais, na ideologia do autoemprego ou empregabilidade. Nesse quadro, o processo educativo pauta-se pela necessidade precária de qualificação e não pela construção de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

As últimas propostas do Governo Federal de integrar educação básica com a profissional na modalidade Eja, acabam desestruturando os programas que já existiam e são pautadas pelos interesses do mercado em formar mão de obra barata. Os programas como um todo continuam com sérios problemas de gestão, pois são implementados por parcerias, o que dificulta o planejamento e o controle, e de financiamento, pois os recursos para a Eja são inferiores ao da educação regular, quando não ficam de fora da matriz orçamentária de muitos municípios (RUMMERT, 2010).

A perspectiva educacional conservadora e reprodutora do sistema de dominação social é influenciada pela Teoria do Capital Humano<sup>5</sup> e pelo pensamento neoliberal. Essas

---

<sup>4</sup> A referida análise é até o ano de 2008.

<sup>5</sup> Theodore Schultz, economista da Escola de Chicago, publicou em 1969, *Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. O capital humano está associado à mudança na concepção de trabalho: do paradigma industrial para o cognitivo, da força bruta para o conhecimento. Os conhecimentos e habilidades para o trabalho são um capital que a pessoa constrói, produz e desenvolve através da educação (COSTA, 2009).

ideologias determinam, não somente as políticas de estado, mas estão presentes nos movimentos sociais e nas ONGs. É na fusão de diferentes instâncias que se mantêm essas propostas educacionais.

[...] emerge uma rede de relações entre movimentos sociais, Estado e entidades que integram o denominado Terceiro Setor, reunidos em torno da educação de jovens e adultos trabalhadores. As ações relativas a essa educação se apresentam, nas duas últimas décadas e com cada vez maior intensidade, coadunadas com as novas formas de sociabilidade requeridas pelo capital à classe trabalhadora. Não é demais assinalar que as iniciativas educacionais aqui referidas estão circunscritas ao âmbito do trabalho simples e trazem claras marcas de uma regulação comprometida com o apassivamento e o controle social, tal como já assinalado. (RUMMERT, 2010, p. 191).

Assim, a ideia de parcerias, principalmente com ONGs, representa a tendência de diminuição do papel do Estado e de sua função para com a sociedade. São as políticas de Terceiro Setor (terceira via, nem o Estado, nem o Mercado), que fragmentam a propostas educacionais servindo aos interesses hegemônicos. O que se deve buscar, segundo Rummert, é uma proposta que vá contra essa hegemonia “[...] para compreender o fato de que é fundamental que a classe que pretende transformar estruturalmente a sociedade, antes de ser dominante, precisa ser dirigente” (RUMMERT, 2010, p. 196).

A questão da emancipação surge como uma necessidade de propor um novo modelo educacional, contra-hegemônico, onde a classe trabalhadora possa assumir-se construtora do seu próprio conhecimento e transformadora da realidade social.

Emancipar o ser humano é um desafio a ser atingido. Essa dificuldade é decorrente das condições econômicas, políticas e históricas que compõem o sistema educacional. Nesse sentido, Viero (2007) compreende o Estado brasileiro com forte ideologia neoliberal, que parte de uma igualdade formal, contida apenas na lei, mas longe de ser garantida na realidade da maioria da população. Enquanto a sociedade for desigual em suas estruturas, a educação não será emancipadora dos indivíduos, será sim reprodutora das injustiças sociais.

Historicamente, o Brasil, segundo Viero, nasce numa relação de colonização, onde a escravidão e a exploração do trabalho pelo capital vão determinar a pouca preocupação e o desinteresse das elites pela universalização e o acesso à educação.

Desse modo, a sociedade brasileira, ancorada em ideologias de longa data, considera normal a existência de um grande número de brasileiros excluídos do acesso à escolarização. É uma sociedade que naturaliza a diferença de acesso à cultura escrita como inferioridade, ao mesmo tempo em que



culpabiliza os excluídos desse bem cultural pela realidade educacional do país. (2007, p. 206).

A formação do Brasil, na medida em que não há um projeto nacional para a educação, acaba gerando um enorme contingente de analfabetos, e isso em vez de ser interpretado como consequência da desigualdade social, é colocado como causa de todos os males da nação. Assim, o analfabetismo passa a ser entendido como uma doença que necessita ser extirpada.

As políticas de EJA surgem nesse contexto de proliferação do analfabetismo, como uma vacina capaz de curar o país dessa mazela. Desse modo, a educação de jovens e adultos é tratada como filantropia, como assistência social, na forma de campanhas nacionais. Por traz dessa maneira de agir dos governos está a ideia de que o analfabetismo é a causa do subdesenvolvimento da nação.

Das campanhas de alfabetização, passando pelo MOBRAL no governo militar, até as políticas neoliberais dos últimos anos, segundo Viero (2007), a educação de jovens e adultos não atinge o objetivo de emancipar as pessoas. Os cursos são aligeirados, a qualidade é fraca, não há uma política de Estado e sim parcerias, inclusive com a sociedade civil.

Paradoxalmente a essa falta de incentivo por parte do Estado, Di Pierro (2005) percebe o aumento da demanda pela Eja, que de 1998 a 2004 teve um aumento de 220% nas matrículas de ensino fundamental. Isso representa o círculo vicioso que se encontra a educação brasileira: o ensino regular ineficiente alimenta a necessidade crescente da Eja, que também é ineficiente e reforça o paradigma compensatório da educação precária e paliativa.

A década de 90 foi marcada pela exclusão da Eja nos recursos do Fundef, descumprindo o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino fundamental independente da idade. A Eja era ofertada principalmente nas redes estaduais e municipais, mas sem suporte financeiro adequado. Portanto, ela ganhou respaldo constitucional e teórico, porém acabou sendo política marginal, segmentada, transitória e precária. Com isso, criaram-se estratégias para burlar o Fundef e manter as matrículas de Eja, como por exemplo: *falsificar as estatísticas*, declarando que as turmas de Eja eram turmas de aceleração para estudantes com defasagem idade-série, perdendo-se a identidade própria da Eja; e também formando *parcerias com ONGs* (ex. MOVA), nesse caso barateando-se o custo e transferindo-se a responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

Segundo Di Pierro (2005), a Eja passa por um processo de transição de paradigmas: do modelo compensatório e supletivo para a proposta de valorização da diversidade e de educação por toda vida. Se durante o regime militar se impediu que as iniciativas da educação

popular de Paulo Freire fossem ampliadas, trazendo, ao invés disso, propostas tecnicistas de qualificação precária, após, porém, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a declaração da Hamburgo 1997, a ideia de uma educação ao longo da vida e a legitimação da Eja como modalidade de ensino, trouxe novas esperanças para superação das desigualdades educacionais do país. A ideia de que não existe idade apropriada para aprender e a valorização dos saberes adquiridos no trabalho e no convívio social representam uma transformação na maneira de entender a Eja, que não pode mais reproduzir os fracassados métodos reprodutivistas e instrucionistas do ensino regular tradicional, mas deve criar novas estratégias de aprendizagem tornando o conhecimento construído coletivamente enquanto possibilidade de transformação social.

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Apesar dessa evolução teórica de paradigmas, a forma com vem sendo implementada a política de educação de jovens e adultos está na lógica do capital, na medida em que prepara mão de obra barata para o mercado de trabalho. Isso porque o interesse dominante busca manter a divisão do trabalho em *simples*, baixa qualificação e *complexo*, que demanda mais conhecimento e tecnologia. Assim, resta ao trabalhador desempregado submeter-se a cursos de baixa qualificação e escolarização (VIERO, 2007).

A realidade da Eja, de regulação e de precarização, não é muito diferente da educação que prepara para o trabalho. Acácia Kuenzer (2010) analisa as políticas públicas de educação profissional de 1995 a 2005 (ver TABELA p. 17). Segundo ela, as políticas públicas formuladas com base na LDB em vez de incluir os trabalhadores pela qualificação profissional, tornaram mais precárias as ofertas educativas.

Para a autora, a pedagogia do trabalho é influenciada pela *acumulação flexível*<sup>6</sup>. Do lado do mercado há um processo de *exclusão includente*: exclusão da força de trabalho dos

---

<sup>6</sup> Acumulação flexível é um conceito criado por David Harvey, para fazer um contra-ponto com a rigidez do modo de produção fordista. “Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual... setor de serviços.” (HARVEY, 2006, p. 140).

postos reestruturados, para incluí-las de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Do lado do sistema educacional há um processo de *inclusão excludente*: tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada ao longo das cadeias produtivas.

Deste modo, no sistema capitalista, a inclusão é sempre subordinada. Inclusão e exclusão fazem parte de um mesmo processo, sendo uma subordinada a outra. “Primeiro, precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para, depois, ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas ao longo da história” (KUENZER, 2010, p. 255).

Segundo Kuenzer (2010), tanto no governo Lula quanto no FHC, as parcerias entre estado e sociedade civil se intensificaram e foram incentivadas pelos programas de governo. As funções públicas passaram para o setor privado juntamente com recursos que não foram fiscalizados, nem houve um controle e acompanhamento devido das atividades realizadas. O novo decreto 5.154/2004, que regulamenta a educação profissional, não rompeu completamente com a lógica anterior (2.208/1997), permanecendo a separação entre educação básica e profissional, somente mudando as terminologias. As instituições públicas viraram um balcão de negócios vendendo cursos para o próprio governo. O estado destina recursos ao setor privado comunitário para que realize a função que é sua, mas não fiscaliza e nem controla.

A educação de forma precária está a serviço de um sistema de flexibilização da força de trabalho e de acumulação de capital que explora cada vez mais o trabalhador. Portanto, as políticas de educação profissional, tanto do governo FHC quanto do governo Lula, estão inseridas na lógica reprodutora do capital, onde as novas e velhas formas de lucrar são privilegiadas em detrimento das pessoas, cada vez mais excluídas ou incluídas precariamente.

**TABELA – Políticas e programas de educação profissional, entre 1995 e 2006, analisados por Kuenzer (2010).**

GOVERNO	PROGRAMA	DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.
	PLANFOR	Articular políticas públicas de trabalho, emprego e renda.
	Plano nacional de qualificação do trabalhador	Financiamento: FAT (fundo de amparo ao trabalhador). Gestão: TEM

	1995-2002	
	<b>PROEP</b> Programa nacional de expansão da educação profissional	Atende as exigências do Banco Mundial de separação do ensino médio e educação profissional. Gestão: MEC Base Legal: Decreto 2208/97
	<b>PRONERA</b> Programa nacional de educação na reforma agrária.	Objetivos: ampliar a educação formal dos trabalhadores assentados no campo, atuando como instrumento de democratização do conhecimento. Gestão: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)
<b>GOVERNO LULA</b>	<b>PNQ</b> Plano nacional de qualificação 2003-2007	Integração de educação básica e profissional com cursos de 200 horas de duração. Linha Programática: continuar usando recursos do FAT; programas vinculados a educação básica; programa nacional de estímulo ao primeiro emprego (PNPE).
	<b>PROJOVEM</b> Programa nacional de inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária	Destina-se a jovens de 18 e 24 anos que tenham concluído a 4ª série, desempregados, que sofreram discriminação étnica, de gênero ou religião. Órgão Gestor: Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude, MEC, MTE, MDSCF.
	<b>PROEJA</b> Programa nacional de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos	Objetivos: Formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado (FIC) e em nível de educação profissional técnica de nível médio. FIC 1400h: 1200 geral 200 educação profissional. EM 2400h: 1200 geral mais carga mínima para habilitação profissional. Gestão: MEC, SETEC, Rede Federal de Educação, instituição de ensino público municipal e estadual e sistema S. Decreto: 5.154/2004
	<b>PNPE</b> Programa nacional de estímulo ao primeiro emprego	Objetivo: combater a pobreza e a exclusão social através da integração entre as políticas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos e privados geradora de mais e melhores oportunidades aos jovens em situação de vulnerabilidade social. Gerenciado pelo MTE. Implementado pela Lei 10.748/2003.
	<b>Jovem Empreendedor</b>	Objetivos: Empreendedorismo, cooperativismo e associativismo. Contratos especiais de trabalho na linha de estágios e aprendizagem. Realizado em parceria com o SEBRAE.

Tabela elaborada pelo autor com base nos estudos de Kuenzer (2010).

## Conclusão

Por estas análises, referente às políticas públicas de Eja e de educação profissional, pode-se concluir que o modo de produção capitalista, que pauta a organização de nossa sociedade, não converge para a meta da emancipação humana, muito menos cria condições para sua construção. As políticas públicas propostas pelo Estado não visam à efetivação de uma educação emancipatória, isso porque o Estado serve aos interesses dominantes do capital, que não vê na educação libertadora um fator de desenvolvimento, no sentido capitalista. As iniciativas de Eja são compensatórias e precárias, já as práticas de educação profissional são segmentadas da educação básica e conduzem a uma inclusão precária das pessoas no mercado de trabalho. Portanto, a construção de um modelo educacional emancipatório é definitivamente uma prática contra-hegemônica, que deve ser entendida e praticada como a educação para resistência de Adorno ou a educação para a libertação de Freire.

As políticas públicas, tanto de Eja quanto de Educação Profissional, não tiveram, até então, uma proposta orgânica e unitária, que fosse baseada numa concepção emancipatória do ser humano. Compreende-se, com base no já exposto, que para efetivação de uma política pública emancipatória, não se pode depender da vontade do Estado, que é influenciado pelos interesses do capital, muito menos depender do Mercado, que não se preocupa com a coletividade, mas com o lucro. Entende-se que uma política emancipatória deve constituir-se nas bases da sociedade, de modo que se possa construir uma articulação das forças sociais e políticas para a reivindicação dos interesses coletivos, que em torno de uma proposta educacional, prime acima de tudo pela emancipação humana.

## EMANCIPATORY EDUCATIONAL POLICIES: Education Youth and Adult and Vocational Education to meet the challenge of human emancipation

### Abstract

This study proposes a reflection on the meaning of emancipatory educational policies in the education of young adult and professional education. The question addressed is what is the meaning of human emancipation in this Eja educational policies and professional education. To do so is made a basis of the concept of human emancipation from the reading of the following thinkers: Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno and Paulo Freire. Following this reasoning is made a critical explanation of educational policies in Brazil in recent years. This reflection leads to a comparison between the original meaning of human emancipation, philosophically

reasoned, and their actual effectiveness in shaping public policy Eja educational and professional education. The result of this analysis is the instability and fragmentation which are government actions in the educational field and are therefore far from ideal for this emancipatory education both in modern philosophy of Kant as in Freire's popular education.

**Keywords:** Public policy. Human emancipation. Youth and Adult Education. Vocational Education.

## Referências

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos (1947) (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Disponível em: <<http://kntz.com.br/wp-content/uploads/2009/07/Livro-Dial%20tica-do-Esclarecimento-Excursos-I-e-II-Adorno-e-Horkheimer.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 5 de outubro 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5154*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. *Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8299>>. Acesso em: 15/08/2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 maio 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*, uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: 15ª Ed. Loyola, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_ *A paz perpétua e outros opúsculos*. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária.



In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: \_\_\_\_\_ *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MORAES, Salette Campos de. É Possível a Construção de Políticas Públicas Emancipatórias em Educação? In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), pp. 225-246. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417209.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. In: *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13148>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Reforma do Estado e a tensão entre público e privado*. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Ministerio\\_Publico\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Ministerio_Publico_1.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_01/SoniaMaria.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/SoniaMaria.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2010.

VIERO, Anesia. Educação de Jovens e Adultos: da perspectiva da Ordem Social Capitalista à solução para Emancipação Humana. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir F.; BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. pp. 204-232.

**Recebido em:** março de 2012

**Aprovado em:** abril de 2012