

Os caminhos das políticas públicas voltadas para jovens e adultos no Brasil nas décadas de 1990 e 2000

Pedro Antonio Rodrigues Neto

Resumo: O presente artigo pretende estabelecer uma comparação entre as políticas públicas educacionais dirigidas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos de 1990 e 2000, em função das mudanças ocorridas na condução de tais políticas pelo Estado brasileiro. Inicialmente, as políticas tinham como objetivo a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudo na idade adequada. No período seguinte, as políticas voltam-se para a certificação de estudos e formação para o mercado de trabalho, tendo como público-alvo, principalmente, jovens. Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfica e documental por meio de leitura de pesquisas científicas em torno do tema, documentos internacionais que orientam tais políticas e a legislação brasileira criada para implementar os programas para a EJA. Este trabalho ganha relevância na medida em que se pode evidenciar os vários interesses em disputa na sociedade em torno da educação dos trabalhadores. Conclui-se que tais políticas procuram conformar socialmente a população jovem para os problemas do sistema capitalista, como, por exemplo, o desemprego estrutural.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar as políticas públicas educacionais direcionadas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas décadas de 1990 e 2000. Partindo do recente processo de crise do capital, de sua consequente reestruturação produtiva e da reforma do Estado, este estudo contextualiza as políticas para a EJA como resultado da ação do Estado no atendimento das demandas por formação profissional para a classe trabalhadora e busca identificar como as mesmas foram conduzidas durante este recorte cronológico.

Identifica-se que ocorreram mudanças na orientação de tais políticas como resultado do desenrolar do próprio processo histórico-social que marca este período. Percebe-se que, inicialmente, as políticas de educação para EJA destinavam-se à alfabetização de jovens e adultos e, atualmente, para a conclusão de estudos, certificação e formação para o mercado de trabalho, principalmente para dar conta da exclusão do segmento juvenil, população que sofre, severamente, as consequências do desemprego estrutural.

O problema a ser investigado analisa as diferentes ações do Estado no desenvolvimento de políticas públicas educacionais dirigidas para jovens e adultos na educação básica, promovidas, principalmente, pelo Ministério da Educação. Observamos que

são mantidas ações de caráter compensatório no campo educacional e, dentre outras finalidades, ações que visam promover a conformação social.

A respeito desta última categoria é importante destacar que se trata de uma das finalidades do projeto da elite. Todo projeto para se efetivar necessita acionar estratégias de convencimento das mais diferentes naturezas, como do campo ético, moral e político. É fundamental para a estabilidade do modelo burguês da atualidade e para manutenção de sua hegemonia, por exemplo, convencer a juventude de que há alternativas e propostas de inclusão nesta sociedade, mesmo que o cenário social e econômico apresente o contrário.

Dessa forma, quando falamos das políticas públicas dirigidas à juventude defendemos que para os grupos subalternos, tais políticas funcionam muito mais como mecanismo de mediação do conflito de classe do que, efetivamente, uma possibilidade de inserção social. Esta análise se faz presente em Figueiredo e Souza (2011) quando analisam o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) na realidade do município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e com a qual corroboramos. Para garantia da manutenção da hegemonia deste sistema é necessário tornar os sujeitos ativos na construção do consenso em torno de determinado projeto dominante de sociedade (FIGUEIREDO e SOUZA, 2011).

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa qualitativa de tipo bibliográfica e documental. Foram utilizados os documentos-base dos programas criados pelo governo federal brasileiro, as legislações referentes à EJA e os acordos internacionais assinados pelo Brasil, como por exemplo, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, além de vários autores de referência que abordam o tema em questão: Neves (1995, 2000), Di Pierro (2001), Souza (2011), Rummert (2007), Boneti (2011), dentre outros.

Durante o período investigado, aconteceram diversas transformações no plano político-econômico. A partir da década de 1990, ocorre a entrada do Brasil no cenário neoliberal, quando passam a ser executadas ações para consolidar a lógica do Estado Mínimo. Nesta lógica, a redução dos investimentos em políticas sociais para o atendimento das demandas da população mais pobre, inclusive o acesso à educação, torna-se uma marca.

Vale destacar que partimos da perspectiva do Estado Mínimo que em Frigotto (2011) corresponde ao Estado suficiente e necessário para a reprodução do capital (FRIGOTTO, 2011). É este Estado Mínimo do modelo neoliberal que se sobrepõe à perspectiva do Estado do Bem-Estar Social que marcou os anos dourados do capitalismo na Europa e Estados Unidos (após a Segunda Grande Guerra até pelo menos parte dos anos 60 do século XX). Esta mudança da perspectiva de Estado, que se correlaciona com o processo de reestruturação

produtiva como resultados do processo da crise do capital, produz impacto sobre as políticas públicas educacionais dirigidas aos jovens e adultos trabalhadores.

Nos anos 1990, conferências internacionais e o debate em torno do direito à educação, inclusive para os jovens e adultos, influenciaram a criação de leis neste campo. Alguns marcos deste período são importantes para a trajetória da EJA. Em 1990, é realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que tem como resultado a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Já em 1996, é publicada a lei 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Em 1997, é realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), que tratou da educação de adultos, em Hamburgo, Alemanha, onde é produzida a *Declaração de Hamburgo*. No ano 2000, é publicado o *Parecer CNE/CEB 11/2000*, que também aborda o direito à EJA no Brasil.

Embora tais marcos sejam significativos, não são suficientes para que afirmemos a existência de grandes alterações na forma de condução da EJA e sua efetiva consolidação como direito. Dessa forma, neste trabalho partimos da perspectiva de que diante da crise do capital e ingresso do Brasil no cenário neoliberal, políticas educativas para EJA sofreram significativo processo de redução nos anos 1990, com reorientação nos anos 2000, frente às demandas do capitalismo internacional por formação e qualificação profissional, principalmente no atendimento ao segmento juvenil, cuja potencialidade de ameaça ao equilíbrio social é reconhecida pelas principais organizações internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras. Sabemos que essas políticas não superaram o caráter compensatório que caracteriza a EJA e que, na verdade, buscam conformar, socialmente, a classe trabalhadora mais pobre aos interesses do grupo dominante.

Por meio desta pesquisa, identificamos os diferentes modelos de políticas educacionais criadas ao longo das décadas analisadas. Inicialmente, nos anos 1990, por meio de programas focais visavam a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudos na idade apropriada. Na década seguinte, tais políticas tiveram uma reorientação, pretendendo oferecer certificação de estudos e formação para o mercado de trabalho, tendo como alvo, principalmente, os jovens.

Para efeito de melhor compreensão desta pesquisa, estruturamos este texto da seguinte forma: inicialmente serão apresentados alguns conceitos norteadores que, a nosso ver, são importantes para a compreensão do tema; em seguida, será feita uma breve discussão sobre a crise estrutural do capital e os impactos sobre a EJA; em um terceiro e quarto momento estabelecemos uma comparação entre os anos de 1990 e 2000, quando analisamos as políticas

públicas dirigidas a EJA nos anos 1990, centradas ainda nos processos de alfabetização e letramento, que em seu discurso afirmam o direito à EJA e as políticas públicas de formação para a juventude, especificamente, dos anos 2000, exemplificado no caso do Projovem, que acreditamos consolidar a ideia de que são políticas que criam programas sem trazer rupturas do caráter compensatório, do contrário, o reforçam ao promover a conformação social.

2 ALGUNS CONCEITOS NORTEADORES

Inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos é definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei Nº 9.394/96, como uma modalidade de educação com características próprias, destinadas a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É uma modalidade que se destina a maiores de 15 anos que pretendem concluir o Ensino Fundamental e, acima de 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 1996). É importante destacar que a criação da nova LDB fez parte de uma etapa da reforma educacional ocorrida nos anos 1990, resultado de um processo de disputa entre vários projetos. O projeto elaborado por educadores foi rejeitado, tendo sido aprovado um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro. Esta nova lei, portanto, foi considerada uma LDB minimalista, favorável à nova ideologia neoliberal defendida pelo governo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2008).

Dessa forma, o Estado se tornou o principal agente responsável por oferecer a modalidade da EJA por meio de políticas públicas. Vale dizer, esse Estado é compreendido, neste trabalho, a partir da categoria de Estado ampliado, de Antonio Gramsci. Segundo o filósofo italiano (1891 - 1937), o Estado é formado pela união da sociedade política e da sociedade civil (RUMMERT, 2007). A sociedade civil é o conjunto de organismos chamados de “privados” e a sociedade política ou Estado são os planos que correspondem à função de hegemonia (GRAMSCI, 2010). Essa ideia é a ampliação da concepção de Estado elaborada por Marx e Engels.

Outro conceito que igualmente nos referencia, também originário do filósofo supracitado, é o de hegemonia. Para Gramsci, a hegemonia se caracteriza pela capacidade da classe de poder manter unido o bloco social. Para isso, é necessário que esta classe estabeleça o consenso (RUMMERT, 2007). Na perspectiva aqui adotada, a hegemonia é necessária para manter os interesses da classe dominante, fazendo apenas algumas concessões para as classes

subalternas. No sistema capitalista – sociedade que Gramsci analisa e propõe formas de superação – estas concessões são necessárias para que o mesmo possa se reproduzir.

No que diz respeito ao conceito de políticas públicas, partimos de Fávero (2011, p. 29), que diz que são iniciativas estatais com “ações e pressões da sociedade civil organizada que se dirigem ao Estado para exigir garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas”, e ainda de Boneti, que reconhece sua relação como necessária para superar uma visão funcionalista e neutra do Estado, ignorando a dimensão conflitiva que tal conceito carrega. Ainda que não ignore a predileção da classe dominante nas ações do Estado, a mesma não é a única força. Assim, este autor afirma que “não é possível se construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração (...) das políticas públicas sem levar em consideração a relação intrínseca entre Estado e classes sociais” (2011, p. 12-13).

3 CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL E IMPACTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Após um período conturbado de crise econômica e do processo de redemocratização, ocorrido depois da Ditadura Militar, a década de 1990 começa com a eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência da República (1990 - 1992). Inicia-se, neste momento, a política neoliberal que será consolidada durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo como característica o desmonte do Estado através das privatizações.

A partir desse momento, o Brasil acentua sua participação na concorrência internacional. O neoliberalismo promove o enxugamento do papel do Estado como regulador das políticas sociais, deixando de ser o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) nos países centrais. Sobre este último, vale a pena abrir pequeno parênteses para que não cometamos o equívoco, que muitos teóricos praticam, de se fazer apologia a este modelo de Estado. Contudo, não podemos desmerecer o que foi possível ser construído para a organização da classe trabalhadora sob a vigência do *Welfare State*, que vale dizer sofre franca ameaça com a expansão do neoliberalismo. Por esta linha, nos valem de Anderson (1995), quando afirma que o neoliberalismo, nascido do pós Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) tem sido uma reação teórica contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

Em Gentili (2011, p. 217), o neoliberalismo se apresenta como:

(...) uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto

do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 60 e início dos 70.

Lima (2010, p. 17) acrescenta que o neoliberalismo entrou no Brasil pelas vias econômica e política. Econômica, pela renegociação da dívida externa, desregulamentação, desmantelamento dos serviços públicos e da seguridade social. Já a política, através do desmonte dos sindicatos e a desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas.

O neoliberalismo surgiu, portanto, como uma saída à crise do período. Dentre as medidas adotadas, destacam-se: reestruturação produtiva, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias ditadas pelos organismos mundiais de hegemonia do capital como o FMI (ANTUNES, 2008, p. 40).

Neste cenário de implementação das políticas neoliberais, as agências multilaterais, como o FMI e o BM tiveram papel importante no ajuste das economias dos países em desenvolvimento à nova ordem neoliberal (OLIVEIRA, 2006). Com isso, as políticas educacionais também passam a ser ditadas por estas agências multilaterais.

Dentre os motivos apontados como justificativa para a adoção das políticas neoliberais, Oliveira (2006, p. 55) destaca que a globalização da economia, a ideologia da tecnologização, a competitividade internacional contribuíram para os governos dos países em desenvolvimento aderirem ao receituário neoliberal.

Como consequência da lógica neoliberal, as políticas sociais incorporam os conceitos empresariais, como eficácia, produtividade e rendimento (PINO, 2008). Tais conceitos também aparecem nas políticas educacionais, nas quais o poder público gasta o mínimo e espera retorno imediato do investimento realizado.

Em relação às políticas sociais, com o neoliberalismo elas não devem ser promovidas pelo Estado. Segundo Bianchetti (2005), elas representam um aumento dos gastos, o que acarretaria uma crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual. No capitalismo monopolista, essas políticas procuram atender simultaneamente às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos da sociedade urbano-industrial (NEVES, 2005, p. 13).

Sobre a educação, o neoliberalismo, de acordo com Gentili (2011, p. 229), ataca a escola pública a partir de uma série de medidas privatizantes, mediante uma política de descentralização autoritária e de reforma cultural “que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias”. Ou seja, como consequência passa a ocorrer uma redução no direito à educação.

A ofensiva neoliberal é uma consequência do vivo processo de crise que marca a trajetória do sistema do capital e a ele é inerente. Esta fase mais recente, iniciada nos anos 1970 e tendo impactos até a década de 1990, é avaliada por Frigotto (2010, p. 66) como uma inversão do que fora solução para a crise dos anos 1930 e que fortaleceu o modelo de acumulação taylorista-fordista:

O que entrou em crise nos anos 1970 constituiu-se em mecanismo de solução da crise nos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. (...) a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

Dentre os sinais da crise do capitalismo estão: queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capital graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas, crise do Estado de bem-estar-social e aumento das privatizações (ANTUNES, 2009, p. 31-2).

Neste sentido, uma conseqüente ação para a crise é a reestruturação produtiva. Desenvolve-se, então, “a instalação de inovações técnicas e/ou organizacionais no processo de trabalho, visando assegurar o controle sobre o mesmo (PREVITALLI, et al, 2010, p. 228). Por isso, será importante uma nova formação para o mercado de trabalho.

Para Amorim (2010), a reestruturação produtiva caracterizou-se como um mecanismo de desorganização das formas de resistência da classe trabalhadora. Como consequência, foi possível revigorar as formas de dominação dos grupos dirigentes impondo novos processos de trabalho, gestão do capital, redefinição dos parâmetros de qualificação do trabalhador, reordenamento das políticas públicas, bem como de redefinição das leis trabalhistas e das prioridades ditadas pelo Estado (AMORIM, 2010, p. 160).

Na atual etapa do capitalismo, caracterizada pela adoção do modelo neoliberal e por novos modelos de gestão da produção e do trabalho, se produz uma grande quantidade de desempregados, a precarização de trabalho e degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal destinada para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2009).

Além disso, no caso do Brasil, como saída à crise, foi realizada a reforma do aparelho do Estado. Tal reforma deu-se com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), dirigido por Luiz Carlos Bresser Pereira, promovida ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). De acordo com o plano

diretor, deveria haver um modelo gerencial de administração pública viável e eficiente (BRASIL, 1995).

Segundo o Documento, a crise no Brasil ocorreu devido ao modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram. O Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo. Com isso, a reforma do Estado passou a ser um instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia, pois, “somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 6). A crise do Estado é explicada pelos seguintes motivos: 1) uma crise fiscal, 2) o esgotamento da estrutura estatizante de intervenção do Estado e, 3) a supressão da forma de administrar o Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

O Documento defende a importância da redefinição do papel do Estado para a promoção e garantia da cidadania. Tal reforma se explica pelo fato de o Estado não conseguir atender com eficiência a sobrecarga de demandas, principalmente do setor social. A importância dela, além da crise, é uma forma de defender o Estado enquanto patrimônio de todos (BRASIL, 1995, p. 14).

O MARE considera o neoliberalismo como sendo uma saída utópica para a crise. De acordo com o Ministério, a melhor forma para superar os efeitos da crise é a reforma do Estado. Para isso, é preciso o ajustamento fiscal duradouro, reformas econômicas orientadas para o mercado, reforma da previdência social, inovação dos instrumentos de políticas sociais e a reforma do aparelho do Estado (MARE, p. 11).

Por aparelho do Estado, o documento entende a administração pública em sentido amplo, isto é, a estrutura organizacional do Estado em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (Federal, Estadual e Municipal). Logo, reformar o aparelho do Estado tem o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente e promover a cidadania. Ou seja, significa garantir a esse aparelho maior governança, que é, a capacidade de governar, com melhores condições de implementar as leis e políticas públicas.

Por fim, todo este cenário, brevemente apresentado, influencia diretamente a orientação das políticas educacionais oferecidas pelo Estado brasileiro ao longo do período estudado, principalmente àquelas dirigidas aos jovens da classe trabalhadora, analisadas a seguir.

4 A EJA NO BRASIL: DA PERSPECTIVA DO DIREITO À IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A atual Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no artigo 208, estendeu o direito à educação a todos, afirmando que o Estado tem o dever de oferecer o ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade considerada própria. Assim, cabe ao poder público cumprir este direito, já que é assegurado por lei.

Em 1996, é promulgada a LDB, Lei 9.346 (BRASIL, 1996). Nela são dedicados somente dois artigos sobre a EJA. Vale destacar que no primeiro deles, artigo 37, identifica-se o público-alvo desta modalidade: aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (de 7 a 14 anos). Outro ponto importante nesta legislação é o dever do Estado para este público. Segundo o artigo 4, inciso VII, o Estado deve oferecer a educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades. Portanto, o poder público reconhece o direito de jovens e adultos à educação, devendo receber um tratamento diferenciado do ensino regular.

No ano 2000, é publicado o Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, que igualmente reconhece a EJA como direito no Brasil. De acordo com o relator, a EJA possui três funções: reparadora (restauração de um direito negado); equalizadora (redistribuição e alocação dos bens sociais de forma igual) e qualificadora (atualização de conhecimentos por toda vida). Este documento tem como objetivo servir de base para os sistemas de ensino que oferecem a EJA (BRASIL, 2000).

No âmbito internacional, o reconhecimento da educação como direito universal ocorre com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, sendo organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa conferência, da qual o Brasil participou, foi assinada a *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Neste documento, o direito à educação também é garantido aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudos na idade apropriada. De acordo com o documento, mais de 960 milhões de adultos – dos quais as mulheres compõem dois terços – são analfabetos (UNESCO, 1990). Além disso, a Conferência colocou como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas. Ela também declarou o ano de 1990 como o ano da alfabetização.

Segundo Torres (*apud* Shiroma et al, 2011), esta Conferência serviu para recolocar a discussão sobre a alfabetização no centro das preocupações. Aqui no Brasil, ela contribuiu para a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 - 2003). Silva Junior (2002) lembra que este documento serviu como orientador das políticas públicas educacionais, contribuindo para a reforma educacional nos anos 1990.

Já em 1997, em Hamburgo, Alemanha, é realizada uma conferência especificamente sobre a EJA: a V Confinteia. Como resultado dos trabalhos deste encontro, é produzida a *Declaração de Hamburgo*, que considera a educação como sendo a chave para o século XXI (UNESCO, 1999). Além de afirmar a importância da educação de adultos e da educação continuada para criar uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação ambiental.

Diante disso, a partir da legislação educacional brasileira e do reconhecimento internacional sobre a EJA, podemos perceber que o país reconhece o direito à educação para jovens e adultos que não tiveram chance de estudo na idade considerada própria. Contudo, questionamos como se deram as políticas públicas educacionais ao longo das décadas de 1990 e 2000, a partir de alguns programas criados para atender a este público. De fato, a EJA se constituiu como direito? Para nós se levarmos em conta como essa modalidade vem sendo tratada, sem desprezar alguns avanços, ainda não é possível considerar que a educação para jovens e adultos trabalhadores tenha conseguido se integrar ao modelo educacional, de forma a garantir um tratamento equânime. Alguns elementos que apresentamos da trajetória da EJA a seguir corroboram com esta afirmação.

Um dos responsáveis pelo incentivo e apoio às políticas públicas, inclusive as educacionais, é o Banco Mundial. A ajuda desta instituição às políticas sociais brasileiras iniciou-se nos anos 1970 (FONSECA, 2009). A preocupação do Banco com a educação é reduzir a pobreza. Torres (2009) afirma que o objetivo é melhorar o acesso, a equidade e a qualidade. Esta autora explica ainda que o incentivo à educação para o Ensino Fundamental aumentou após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Segundo Oliveira (2006), os empréstimos do BM para educação no Brasil entre 1991 e 1994 foram de 29%, sendo o setor que mais obteve recursos no período.

Neste sentido, dentre as justificativas para o apoio à educação básica dado pelo Banco, principalmente a primária, destacam-se: reduzir a pobreza, aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, diminuir a fecundidade, melhorar a saúde e dotar as pessoas de atitudes

de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA et al, 2011, p. 63).

Uma das características da orientação das políticas educacionais é a ampliação da lógica do mercado. A educação passa a ser vista como uma mercadoria, em que as pessoas devem buscar sua formação de forma individualizada e se autorresponsabilizando pelo seu sucesso ou fracasso neste percurso (BIANCHETTI, 2005; OLIVEIRA, 2009). Com isso, o Estado deve fornecer a aprendizagem apenas às pessoas mais carentes, que não têm condições de pagar, como forma de aliviar a pobreza, de acordo com as orientações das agências internacionais.

Assim, as políticas públicas educacionais para EJA no Brasil, de acordo com Rummert e Ventura (2011), têm-se dado, desde a década de 1940, por meio de campanhas e ações emergenciais, através de convênios entre a União, os Estados e os municípios.

Tais políticas educacionais, até os anos 1990, voltavam-se para a alfabetização de jovens e adultos por meio de programas de curta duração. Vale dizer, programas preocupados com o atendimento quantitativo e não qualitativo e que contavam com o trabalho voluntário e parcerias, e não possibilitavam a continuidade de estudos (RUMMERT e VENTURA, 2011).

Fávero (2011) aponta que as políticas para a EJA atendem aos objetivos recente do alívio à pobreza, respeitando ao receituário e determinações das organizações internacionais. O autor destaca que a trajetória destas políticas tem momentos distintos: primeiro, o foco era na alfabetização e complementação do ensino fundamental; segundo, na formação profissional inicial, aperfeiçoamento ou especialização em caráter complementar; e por fim, como na fase mais recente, na oferta da educação geral e da formação profissional.

Conforme Neves (2005), as políticas sociais têm sua origem e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado na sociedade capitalista. Neste sentido, as políticas educativas, fração das políticas sociais, também são impulsionadas por esta dinâmica.

Durante a década de 1990, ocorreu um processo de reforma educacional, visando adequar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. Para Lucia Neves, a primeira etapa desta reforma ocorreu na primeira metade dos anos 1990 e terminou com a implantação do Plano Real. A segunda, correspondeu aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, responsável por reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas. E, por último, foi implementada pelo governo Lula, com a

desregulamentação das relações de trabalho que não foram implementadas anteriormente (NEVES, 2004).

Em relação às políticas públicas neste período, os anos 1990 começaram com a extinção da Fundação Educar, órgão responsável por organizar as políticas para a EJA, criado em 1968. Com isso, para Paiva (2009), a EJA ficou sem um organismo articulador. Fávero (2011) salienta que os municípios ficaram sem suporte, já que não estavam preparados para coordenar os cursos de EJA que eram oferecidos pelos governos federal e estadual.

Após a extinção dessa Fundação, o governo criou, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que pretendia extinguir em 70% o analfabetismo no período de cinco anos (BRASIL, 1991). No entanto, esse programa teve dificuldades, pois mal saiu do papel. Segundo os estudiosos do tema, o PNAC foi criado com o objetivo de o governo Collor recuperar o apoio da população, atribuindo à educação o resgate da dívida social. Para Ventura (2011), por sua vez, este Programa foi criado apenas como resposta ao Ano Internacional da Alfabetização criado pela UNESCO.

Embora sob o discurso da inclusão social, tal política pública, mais uma vez, se daria através de um programa de alfabetização que buscava dar apenas o mínimo de formação, perpetuando as ações compensatórias para EJA. Dessa forma, percebemos a política neoliberal determinando as políticas sociais para a população mais pobre.

Outro exemplo de programa de alfabetização para a EJA na década de 1990 foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), cujo Conselho era presidido pela então primeira-dama Ruth Cardoso. Criado, em 1997 e desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, tinha por proposta alfabetizar jovens e adultos nas cidades que, segundo o IBGE, possuíam os maiores índices de analfabetismo (MENEZES; SANTOS, 2002).

Neste Programa a perspectiva do voluntariado é uma característica central. Pessoas e instituições são convidadas para colaborar através da campanha “adote um aluno”. Logo, ocorre um processo de descentralização na implementação desta campanha. Essa política de descentralização foi ampliada nos dois períodos do governo FHC, com a prioridade dada à escolarização de crianças de 7 a 14 anos. Com a ideologia neoliberal, ocorreu ainda a focalização das políticas e a redefinição das funções das esferas públicas e privadas através da adoção das “parcerias” com instituições privadas, além da desconcentração das ações do Estado (FÁVERO, 2010).

Entretanto, Paiva (2006, p. 532) critica o PAS porque mantém um modelo de atendimento “volátil”, com pouca duração e alta rotatividade dos alfabetizadores, cujo vínculo

interessa mais à geração de emprego e renda do que à tarefa de alfabetização. Situação esta que reflete o contexto neoliberal em que o Programa foi criado. Além disso, assim como outros programas, o PAS teve curta duração e não possibilitou a integração com a educação básica.

Assim, por meio dos programas criados neste período, o governo pretendia reduzir os índices de analfabetismo e tentar aliviar a pobreza através das políticas educacionais. Vale destacar que ambos os programas analisados foram influenciados pela lógica neoliberal, em que o governo investe um mínimo, atendendo as orientações dos organismos internacionais.

Diante do exposto até agora, torna-se importante destacar como nos anos 2000 o governo federal voltou sua atenção para o atendimento da população jovem por meio de políticas de formação e qualificação profissional. Para nós, estas ações se caracterizam como estratégias para atender, especificamente o segmento juvenil, pois é este segmento uma ameaça real às tentativas de manutenção da estabilidade da sociabilidade burguesa em tempos de crise do capital.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL RECENTE

Nos dois primeiros anos da década de 2000 as políticas públicas educacionais se mantiveram devido a continuidade do presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto, a partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume o poder há, então, uma ruptura na condução das políticas para jovens e adultos trabalhadores.

Como já destacamos, as políticas públicas voltadas para a EJA se caracterizam por medidas de compensação e não por constituir, de fato, o direito à educação. Por vários anos, jovens e adultos não foram contemplados por políticas públicas específicas. No entanto, os sujeitos que não puderam ter acesso à escolarização no tempo regular necessitam de políticas sociais que possibilitem o acesso real ao conhecimento e isonomia de oportunidades no sistema de ensino, principalmente os mais jovens alijados do mercado de trabalho e afetados, severamente, pelo desemprego estrutural.

Como se verifica em Souza (2011, p. 17):

os principais problemas que a sociedade enfrenta, como saúde, educação, desemprego e violência atingem principalmente a população jovem. A faixa etária de 15 a 29 anos é a que tem o maior risco de mortalidade, quando deveria ser a que menos sofre com esse problema. Em torno de 30% das pessoas que têm Aids estão na faixa entre 15 e 29 anos. A população de 18 a 24 anos é a que apresenta o maior número de viciados em álcool. (...)

Outro aspecto que merece destaque é o alto índice de jovens infratores na faixa etária de 18 a 24 anos. Pesquisas constatam que o maior número de homicídios dolosos, lesões corporais, tentativas de homicídios, extorsão mediante sequestro; roubo de veículo; estupros; uso e porte de drogas estão nessa mesma faixa etária.

Os jovens que compõem este grupo são geralmente pobres, que tiveram que abandonar a escola por diversas razões, moram na periferia, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades e são majoritariamente negros (Andrade, 2009, p. 10).

A partir dos anos 2000, os jovens passaram a ser contemplados com políticas públicas para atender às necessidades de inclusão no mercado de trabalho e conclusão de estudos. Isso acontece durante a permanência de Luiz Inácio Lula da Silva no poder (2003 - 2010).

Spósito e Carrano (2003) apontam que, ao longo dos anos, houve diversas fases de políticas públicas para a juventude: ampliação da educação e uso do tempo livre (1950–1980); controle social de setores juvenis mobilizados (1970 - 1985); enfrentamento da pobreza e prevenção de delitos (1985–2000); e inserção laboral de jovens excluídos (pós 2000).

De acordo com Souza (2011, p. 24), a partir de 2003, as políticas para a juventude aumentaram e se sofisticaram. Além disso, essas políticas passaram a ocorrer através de parcerias entre instituições públicas e privadas. Com isso, os programas criados articulam “a compensação da carência ou precariedade da formação geral com a preparação para o trabalho”. Rummert e Ventura (2007) também apontam este governo e o período compreendido entre 2003 e 2006 como de maior destaque para a EJA do que nos períodos anteriores da Nova República.

Percebe-se, como ressaltam Figueiredo e Souza (2011), que as políticas públicas para a juventude são desenvolvidas para a lógica da empregabilidade, isto é, tornar os jovens aptos para o mercado de trabalho sem, no entanto, ter a garantia do emprego.

Como forma de atender a esta demanda, o governo criou em 2005, através da Lei 11.129/05, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem). Com o objetivo de elevação do grau de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. Destina-se a jovens de 18 a 24 anos que tenham concluído a 4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental e não tenham vínculo empregatício (BRASIL, 2005). O Projovem oferece uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 a cada jovem, por um período de um ano.

Em 2008, o Programa foi alterado pelo Decreto 6.629/08, passando a atender jovens de 15 a 29 anos. Houve ainda a integração de outras modalidades de programas para a juventude, como o Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo e Projovem Trabalhador (BRASIL, 2008).

Rummert (2007, p. 43) considera este programa como uma “ação comunitária restrita ao atendimento de demandas pontuais (...) e que pouco ou nada acrescentará a sua formação integral”. De acordo com ela, os jovens devem atuar pintando prédios públicos, construindo habitações precárias, ou seja, realizando ações deixadas pelo próprio poder público.

Em síntese, o modelo de programa para a juventude pretende promover a conformação social deste segmento populacional. Ademais, tal programa repete a mesma lógica dos modelos anteriores: curta duração, mínimo de instrução e impossibilidade de continuar os estudos. O importante a ser destacado, neste momento, é o reconhecimento de que os jovens também necessitam de políticas específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas décadas analisadas apresentaram modelos distintos de políticas educacionais para a EJA. Por um lado, no primeiro momento, a alfabetização era considerada a mais importante. Porém, não havia a integração com a educação básica. Para isso, foram criados programas de curta duração que tinham a preocupação com o quantitativo, buscando apenas a redução das taxas de analfabetismo.

Sobre os programas de alfabetização, ainda são necessários, pois atualmente ainda existem pessoas analfabetas. Para isso, o governo criou um novo programa, o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003. Ou seja, apesar do governo e as agências multilaterais defenderem o investimento na educação de crianças em detrimento da EJA para se evitar este problema no futuro, a educação básica não conseguiu atender a todos.

Por outro lado, a partir dos anos 2000, o modelo de política pública educacional ganha um novo sentido. Em função das mudanças no sistema produtivo e do neoliberalismo, as políticas criadas têm a preocupação em preparar principalmente os jovens para o mercado de trabalho, além de oferecer a certificação de estudos. Entretanto, esse modelo é bastante questionável, pois apenas prepara os jovens para a empregabilidade, isto é, a chance de se colocar no mercado de trabalho, sem a garantia da oferta de emprego e dos direitos que o mundo do trabalho outrora garantia, produzindo a conformação social.

Em relação a EJA, o número de alunos que frequentam os cursos para este público é bastante representativo, como se pode ver na tabela a seguir.

Pessoas que frequentavam escola									
	Situação do domicílio								
	Rede de ensino que frequentavam			Urbana			Rural		
	Total	Rede de ensino que frequentavam		Total	Rede de ensino que frequentavam		Total	Rede de ensino que frequentavam	
		Pública	Particular		Pública	Particular		Pública	Particular
Alfabetização de jovens e adultos	915.959	876.116	39.844	618.730	584.074	34.656	297.229	292.042	5.187
Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	1.815.242	1.672.805	142.437	1.524.277	1.386.728	137.550	290.965	286.078	4.887
Educação de jovens e adultos do ensino médio	1.723.817	1.502.948	220.869	1.549.588	1.336.334	213.255	174.229	166.615	7.614

Fonte: IBGE (2010).

A partir dos dados acima, percebe-se que a maioria dos jovens e adultos que frequentam os cursos destinados a EJA são da rede pública e estão na área urbana. Ou seja, comprovam a descrição de Andrade (2009) citada acima sobre o público da EJA.

No entanto, tais políticas surgem em função da própria contradição do sistema capitalista, sendo uma forma de minimizar suas consequências. Os programas criados buscam manter os interesses do grupo hegemônico e produzir a conformação dos grupos subalternos. Assim, as políticas sociais sempre serão necessárias, porque uma parcela da população fica à margem da sociedade. Logo, é preciso que sejam criados programas de qualidade para a população mais pobre, que busquem integração com a educação básica, possibilitando continuidade de estudos.

Percebe-se que as políticas criadas para os jovens e adultos, em ambos os períodos analisados, tinham como objetivo atender os modelos de desenvolvimentos de cada período. Assim, para encerrar, cabe o questionamento de Souza (2010, p. 14) “quem está sendo socorrido é o jovem ou a sociedade capitalista?”.

Bibliografia

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 35 -43.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, CLACSO, 2008. pp. 35- 48.
- BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONETI, L.W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial, 1988.
- _____. MEC. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência. Brasília: SENEb, 1991.
- _____. MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, DF, 1995.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- _____. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000.
- _____. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional de Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.
- _____. Decreto Nº 6.629 de 04 DE NOVEMBRO DE 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação, Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93- 130, abril 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro 2001.
- FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 229- 251.
- FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira e SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Conformação Social da População Jovem: algumas reflexões sobre o Programa Projovem trabalhador. In: *RETTA*, Vol. II, nº 03/04, p. 127- 145, jan./dez, 2011.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-102.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____ (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. P. 215 – 237.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- LIMA, Antonio Bosco. Estado, Educação e Controle Social: Introduzindo o tema. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.). *Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Alfabetização Solidária” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=27>, visitado em 17/8/2013.
- NEVES, Lúcia. *Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera a antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 2007. pp. 35 – 50.
- _____. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.
- _____. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. (Org.). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Ed. Universitária, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *RBPAAE*. Vol. 25, n. 2, p. 197- 209, mai./ago. 2009.
- OLIVEIRA, Ramon. *Agências multinacionais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2006.
- PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- _____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, CLACSO, 2008. pp. 65- 88.
- PREVITALI, Fabiane Santana; SILVA, Maria Vieira; FRANÇA, Robson Luiz de; LUCENA, Carlos Alberto. Trabalho, Educação e Sociedade: A formação do trabalhador no âmbito do capital. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.). *Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. Campinas, Editora Alínea, 2010. pp. 205- 230.
- RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 2007. pp. 35 – 50.
- _____. e VENTURA, Jaqueline Pereira. Considerações Político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. *Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas*. Rio de Janeiro: Nau Editora: Edur, 2011. pp. 67- 85.
- _____. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Revista Educar*, Curitiba, nº 29, p. 29 – 45, 2007.
- SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Celia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo, Xamã, 2002.

- SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: _____ e SALES, Sandra Regina. *Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas*. Rio de Janeiro: Nau Editora: Edur, 2011. p. 29 – 48.
- SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº. 24, p. 16-39, dez., 2003.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 125- 195.
- UNESCO. *Conferência Internacional sobre educação de adultos: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- _____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. pp. 57- 97.