



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



CRISTIANO DE OLIVEIRA DIAS

**ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA QUE
REALIZA A EJA NA CIDADE DE CANOAS: CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E
PRÁTICA**

CANOAS, 2014

CRISTIANO DE OLIVEIRA DIAS

**ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA QUE
REALIZA A EJA NA CIDADE DE CANOAS: CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E
PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly

CANOAS, 2014

CRISTIANO DE OLIVEIRA DIAS

**ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS QUE
REALIZAM A EJA NA CIDADE DE CANOAS: CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA
E PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
UNILASSALE

Prof^a. Dr^a. Elaine Conte
UNILASSALE

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASSALE

Prof^a. Dr^a. Laura Souza Fonseca
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado sempre foi algo que nunca imaginei que faria. Contudo, no decorrer de toda a caminhada até aqui, por imensa sorte minha, tive o melhor apoio afetivo e uma orientação acadêmica das mais compromissadas. Sinto-me com a responsabilidade de jamais esquecer daqueles que, direta ou indiretamente, estiveram fazendo algo em suas vidas para me auxiliar a concluir essa etapa de minha jornada aqui na Terra.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família, à minha esposa Lílian, "companheira de copo e de cruz", que soube lidar de forma quase metafísica com minhas falhas e ausências, sem nunca me deixar só e nunca falhar comigo; às minhas filhas Júlia e Isabella, motivos maiores de minha luta por um mundo mais justo!

Agradeço, com muita reverência e força, aos meus pais amados, o Sr. Ulysses e a Sra. Judite, pela incansável labuta comprometida com minha criação e educação, ainda nos dias de hoje, assim como com a de meus irmãos Ulysses Ricardo e Márcia, sempre companheiros...

Agradeço também ao professor Evaldo pela paciência em me orientar, em função das minhas limitações de tempo para a leitura e a escrita acadêmica, pois mantive as minhas atividades na educação básica durante a realização da pesquisa.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Canoas e ao UNILASALLE pela nobre iniciativa de oferecer uma valiosa oportunidade para que professores da rede municipal possam avançar em seus estudos e formação acadêmica...

Por fim, agradeço aos colegas e equipes diretivas das escolas Prefeito Edgar Fontoura e Duque de Caxias, assim como do Pré-Vestibular Roma e do Colégio Ensinos, pela compreensão em relação às vezes que não pude cumprir com minha função de professor por estar envolvido com a pesquisa e com a elaboração desta dissertação...

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) sob a perspectiva de uma escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. O PPP é uma construção humana e, por isso, possui historicidade, articulando saberes e propondo caminhos para que se possa vislumbrar uma educação com maior qualidade no diálogo enquanto ação e reflexão social contemporânea. A hipótese que sustenta a pesquisa pressupõe que a Educação não é neutra e nem compensatória, portanto, o PPP carregaria em si propostas de compreensão da realidade e deveria conter elementos que viessem a apontar, numa perspectiva progressista do processo educacional, para uma possível e necessária superação do sistema-capital. O capitalismo é o sistema socioeconômico hegemônico desde a Era das Revoluções, na virada do século XVIII para o XIX, estruturado a partir da defesa e legitimação da propriedade privada dos meios de produção, e a burguesia, a classe social que melhor se coloca em tal contexto, pois além do controle econômico, possui também grande força política. Nesse sentido, podemos observar a EJA, como um direito social, sob responsabilidade do Estado, mas também como oportunidade de tomada de posição por parte da classe trabalhadora e dos grupos sociais historicamente excluídos, no intuito de obter sua emancipação a partir de uma proposta educativa elaborada e pensada com criticidade, como condição de possibilidade à superação e que aponte na compreensão e superação do capitalismo, apontando à construção de uma sociedade alicerçada na dignidade humana e na atuação democrática de sua população e na igualdade de direitos.

Palavras-Chave: Projeto Político-Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; Sistema-capital; Inédito-Viável, Canoas/RS.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Political Pedagogical Project (PPP) from the perspective of a school that offers the Youth and Adults (EJA) as a mode of education in the city of Canoas, in the state of Rio Grande do Sul. PPP is a human construct and therefore has historicity, articulating knowledge and proposing ways that one can glimpse an education of higher quality dialogue as action and contemporary social thought. The hypothesis that underpins the research assumes that education is not neutral nor compensatory therefore carry the PPP itself proposals of understanding reality and should contain elements that come to point, a progressive perspective of the educational process, for a possible and necessary overcoming of the capitalist system. Capitalism is the hegemonic socio-economic system since the Age of Revolution at the turn of the eighteenth century to the nineteenth, structured from the defense and legitimacy of private ownership of means of production, the bourgeoisie, the class that best puts in such a context because beyond economic control, also has major political force. In this sense, we can observe the EJA, as a social right, under the responsibility of the State, but also as an opportunity to take a view on the part of the working class and the social groups historically excluded in order to obtain their emancipation from an educational proposal developed and designed with criticality, as a condition of possibility for overcoming and that point in understanding and overcoming of capitalism, pointing to the construction of a society founded on human dignity and democratic performance of its population and equal rights.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Youth and Adults; System-capital; Viable untested, Canoas/RS.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
3	REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL.....	23
3.1	A concepção progressista de um Projeto Político-Pedagógico.....	23
3.2	O Projeto Político-Pedagógico no contexto da política educacional do Neoliberalismo.....	31
3.3	Análise dos Projetos Político-Pedagógicos a partir dos conceitos de justiça e democracia.....	35
4	ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA: O DILEMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
4.1	O que dizem as normas sobre EJA do Conselho Nacional de Educação.....	44
4.2	O que dizem as ruas.....	51
4.3	O que diz a história do Brasil sobre a EJA.....	53
5	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO POPULAR.....	62
5.1	A EJA na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.....	62
5.2	A EJA com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020.....	65
5.3	Quem são os sujeitos da EJA?.....	67
5.4	A EJA popular e o inédito-viável.....	73
6	A DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CANOAS/RS.....	77
6.1	Análise quantitativa.....	77
6.2	Análise qualitativa: a experiência do pesquisador como docente da EJA	78
6.3	A relação com o Projeto Político-Pedagógico de educadores da EJA da Escola Esperança.....	81
6.4	Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Esperança.....	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Educar é um ato político distinto da neutralidade e sempre foi vital para a humanidade, no decorrer de sua longa história. Através dos tempos, pode-se observar que a educação mostrou-se essencial para toda e qualquer sociedade no sentido de transmissão do conhecimento que foi se acumulando de geração em geração, objetivando uma melhor organização do sistema social. No entanto, se fizermos uma análise acerca do processo histórico das civilizações, poderemos perceber que, de um modo geral, os procedimentos educacionais acabaram por servir a determinados pressupostos de classe, sendo, muitas vezes, colocados em prática segundo os interesses dos grupos dominantes ou a partir de uma política compensatória. Compreendemos Educação a partir do que propôs Paulo Freire, ou seja, que a Educação é um processo em que a humanidade se constrói a partir de trocas dialógicas entre os seres humanos e o mundo, considerando a autonomia como necessária á emancipação humana. Segundo Paulo Freire (1987, p. 58):

Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Percebemos, ainda, a Educação como uma arma intelectual para a transformação da realidade, ou seja, uma intervenção consciente e crítica na elaboração de uma sociedade mais justa e igualitária, mas não deixamos de observar que existem também processos educacionais que miram outras metas, senão opostas a das transformações socioeconômicas e políticas. Nesse sentido, Freire (2000, p. 122-123) assinala:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

No contexto do Iluminismo (séc. XVIII) com o advento da chamada Era das Revoluções na Europa ocidental e nas Treze Colônias inglesas na América, a ação educativa veio sendo transformada em uma possibilidade de elaboração e formação crítica por parte daqueles que estavam sendo educados, ou melhor, apresentados ao mundo do saber. A partir desse contexto histórico-cultural, passamos a perceber a necessidade e tendência de caráter

emancipatório nas práticas pedagógicas. Estava se edificando uma era de maior necessidade de se desvincular a educação de distinção social e se começava a identificar no processo educativo possibilidades de transformação da realidade e construção de uma nova sociedade amparada nos ideais de justiça e liberdade. Esse novo mundo deveria ser construído de forma coletiva, ainda em que pese a veiculação das ideias, em tal contexto histórico, acerca do Liberalismo Econômico pautado, como se sabe, pelo individualismo e pela competição. Cabe ressaltar que estas premissas eram defendidas por muitos como a via a ser seguida para que as nações obtivessem progresso econômico e os grupos sociais abastados, pudessem desfrutar de desenvolvimento e conforto material em grande escala. Ainda hoje este permanece sendo o senso entre a maioria das organizações sociais e das pessoas que defendem estas bandeiras típicas do capitalismo.

A demanda por direitos políticos e sociais, principalmente por cidadania, vem sendo há séculos uma das principais reivindicações dos grupos excluídos/explorados da sociedade, sendo intensificado a partir do final do século XVIII. A Revolução Francesa de 1789 foi um exemplo disso. O chamado Terceiro Estado, composto pela burguesia e pelos trabalhadores rurais e urbanos, se sentindo lesado social e politicamente marginalizado, segundo ele, pelas elites nobiliárquicas e eclesiásticas, passaram a se empenhar na superação de tal realidade e, através do Iluminismo e da ação revolucionária, a tentar edificar uma nova realidade. As lutas se concentraram contra as injustiças do Antigo Regime instituído por uma monarquia absolutista em que a grande maioria da população ficava à margem das decisões políticas mesmo que sobre ela pesasse uma carga tributária de grande monta. O projeto de sociedade do Terceiro Estado iria sepultar a servidão, ainda um resquício feudal; desapropriaria terras da Igreja Católica; estabeleceria uma nova legislação com bases no liberalismo político. Em suma, erigiria uma nova sociedade, principalmente com a chegada de Napoleão ao poder, momento em que a alta burguesia francesa se tornaria o grupo social detentor de fato e de direito dos poderes econômico e político na França, no início do século XIX.

Mesmo que uma nova realidade fosse apregoada, cabe lembrar, que o privilégio de nascimento, característica marcante no período pré-revolucionário, acabou sendo substituído pelo privilégio econômico, amplamente legitimado pela burguesia e pelo Estado liberal. A transição que se dava era a seguinte: o mundo estava deixando de ser agrícola para ser industrial; a cidade estava suplantando em importância os feudos rurais; a atividade industrial desbancando a agricultura; o direito consuetudinário sendo substituído pelo direito positivo, não mais estabelecido de forma natural e sim a partir de premissas culturais (SAVIANI, 1980). Nesse sentido, Marx e Engels (1998) assinalaram que

a burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à população dos campos, e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade [...], subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o oriente ao ocidente. A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou propriedade em poucas mãos (MARX; ENGELS, 1998, p. 44).

Esta breve análise histórica pode nos ajudar a compreender, as mudanças sociais e econômicas como uma medida impossível de contemplar todos os grupos sociais, numa perspectiva de maior igualdade entre eles, ficando a classe dos trabalhadores, mais uma vez, à margem da sociedade, protelada pelos interesses burgueses. Já no decorrer do século XIX, nos principais centros urbanos da Europa e dos Estados Unidos, podemos verificar a consolidação da dicotomia capital-trabalho, instaurada pela Revolução Industrial, que gerou, em consequência das péssimas condições de trabalho e de vida do proletariado, a luta operária por direitos sociais e trabalhistas. Os movimentos revolucionários de 1848 em alguns países da Europa, por exemplo, já esboçavam, até certo ponto, uma proposta de sociedade com bases socialistas. Aliás, esse é o ano de lançamento, no Velho Continente, do Manifesto Comunista, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, ambos, talvez, os maiores intelectuais do Socialismo no decorrer do século XIX. Nesta obra, emerge a ideia de que o proletariado, na luta contra as elites político-econômicas, por melhores condições de trabalho e de vida, deveria necessariamente elaborar o que Marx chamou de Consciência de Classe, importante condição nas reivindicações do proletariado. Antes disso, cabe lembrar, ocorreria na Inglaterra um movimento organizado por trabalhadores urbanos conhecidos como cartismo. Tal movimento reivindicava transformações políticas e sociais, algumas delas mostrando-se bastante progressistas para a época em questão: a partir da Carta ao Povo, enviada ao Parlamento, os operários reivindicavam, entre outras coisas, voto secreto, sufrágio universal masculino, e que houvesse renovação no parlamento a cada período de um ano. No Brasil podemos citar a Revolta Praieira, ocorrida em Pernambuco, no mesmo ano de publicação do Manifesto Comunista, que já reivindicava, entre outras medidas democráticas, sufrágio universal e liberdades de imprensa, de pensamento e de expressão, de culto, de agremiação, ou seja, algumas das marcas do socialismo utópico.

Como se sabe, nas indústrias daquele tempo, as condições de trabalho do proletariado eram marcadamente difíceis, com cargas horárias que não raro ultrapassavam as 14 horas diárias, somado a isso a realidade caracterizada por baixos salários, nenhuma assistência médica, nenhum direito trabalhista, visto que, geralmente, quem estabelecia a legislação do

trabalho, era o próprio patrão. A rotina o trabalho realizado por mulheres e crianças, (algumas destas com 6 ou 7 anos de idade), tendo de passar por dificuldades já enfrentadas pelos homens e receber salários mais baixos que estes. Acerca desse contexto, relativizando estatísticas otimistas em relação ao desenvolvimento econômico e social inglês, no período em análise, Léo Huberman sublinha que estatísticas podem ser enganosas.

Nunca nos proporcionaram um quadro mais falso do que o relativo ao período de infância da Revolução Industrial na Inglaterra. Toda tabela de números mostrava progressos tremendos. A produção de algodão, ferro, carvão, de qualquer mercadoria, multiplicou-se por dez. O volume e o total de vendas, os lucros dos proprietários - tudo isso subiu aos céus. Lendo tais números ficamos surpreendidos. [...] Em termos de felicidade e bem-estar dos trabalhadores, aquelas estatísticas róseas diziam mentiras horríveis. Um autor mostrou isso num livro publicado em 1836: "Mais de um milhão de seres humanos estão realmente morrendo de fome, e esse numero aumenta constantemente uma nova era na história que um comércio ativo e próspero seja índice não de melhoramento da situação das classes trabalhadoras, mas sim de sua pobreza e degradação: é a era a que chegou a Grã-Bretanha" (HUBERMAN, 1983, p. 176).

Contra as péssimas condições de trabalho e suas consequências, tais como, acidentes de trabalho, ferimentos, enfermidades, e até mortes, e na luta por direitos, foram surgindo, com mais força a partir da segunda metade do século XIX, grupos que passaram a se empenhar por uma reavaliação da sociedade e de seu rumo, naquele momento histórico. Passaram, então, a fazer parte do cotidiano dos grandes centros urbanos europeus, grupos que se mostravam críticos e adversários do capitalismo liberal-burguês, quais sejam, sindicatos e partidos políticos com características socialistas ou social-democratas. Em relação à educação, pode-se verificar que no que diz respeito às camadas mais pobres da população, foram surgindo, aos poucos, as escolas públicas. Tais estabelecimentos de ensino surgiram mais como uma necessidade do capital, visto que serviam para formar trabalhadores aptos para o labor nas indústrias, do que como um direito social.

Já o século XX, por sua vez, pode ser considerado um importante momento histórico na tentativa de consolidação dos chamados Direitos Humanos (proposta com raízes na Revolução Francesa de 1789, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), principalmente após o término da Segunda Grande Guerra (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, e com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No campo da educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma explicitamente que esta visa "à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos¹”.

Do final da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1980 e início dos 1990 o mundo vivenciou um período conhecido como Guerra Fria, caracterizado pela disputa econômica, militar e ideológica entre os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida com objetivos pacíficos, surgiu no início desse contexto político mundial marcadamente bipolarizado. No mundo capitalista, liderado, como se sabe, pelos EUA, o sistema político mantinha suas bases social-democratas, instituídas desde o início dos anos 1930 (pós - crise do capitalismo liberal). Em relação à Educação, conforme ressalta Gonçalves (2010, p. 2):

Desde a segunda metade do século XX, muitas constituições europeias foram reconhecendo as liberdades de ensino (liberdade de cátedra) e de criação de escolas não controladas pelo Estado. Esta evolução ideológica que tornou a educação um direito social fundamental relaciona-se com a substituição do Estado liberal clássico pelo Estado de bem-estar, ou Estado social de direito, para o qual a garantia dos direitos sociais não se encontra nem na sociedade e na competência privada, nem no mercado, mas no Estado, cujo fim último é a promoção desses direitos. No Estado de bem-estar legitimam-se as aspirações a uma educação para todos, quer como direito social quer como responsabilidade do Estado e, por isso, universal, obrigatória e merecedora de financiamento público. Com este regime o surge a massificação do ensino e os níveis secundário e superior tornam-se aparentemente acessíveis a todas as classes sociais e econômicas.

Já em fins dos anos 1980 e início dos 1990, como se consegue observar em se fazendo uma breve análise histórica do período, o Estado de Bem-Estar passa a ser amplamente questionado, praticamente em todo o mundo, por intelectuais adeptos do neoliberalismo econômico, proposta ideológica que procura retomar as bases clássicas da economia liberal do século XIX, repaginada a partir das vicissitudes do contexto político, econômico e social de fins do século XX. Marcado pelo individualismo e pela meritocracia, pelo processo de privatizações de empresas estatais, pela perspectiva da flexibilização dos direitos trabalhistas e pela globalização capitalista, o neoliberalismo, pensado e colocado em prática por vários governos (tanto no mundo desenvolvido como no mundo subdesenvolvido) procurou instituir o chamado Estado Mínimo, em que a área social não deveria ser considerada como principal prioridade. Conforme Lakatos e Marconi (1999):

¹ Artigo 26º, 2 do texto desta Declaração, disponível no site da ONU em: <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/Universal.html>, acesso em 22/02/2014.

Como seu nome indica, o neoliberalismo ("novo liberalismo") traz de volta à cena o conjunto de teses econômicas conhecido como liberalismo. Na sua acepção geral, o termo *liberalismo* define as ideias, teorias ou doutrinas que dão primazia à liberdade individual e rejeitam qualquer tipo de coerção do grupo ou do Estado sobre os indivíduos. No plano econômico, o liberalismo teve notável influência no desenvolvimento do capitalismo do século XIX. Um ponto central nessa doutrina era o repúdio a qualquer intervenção do Estado na área econômica. Os liberais entendiam que os fenômenos econômicos eram regidos por uma ordem natural, que tendia ao equilíbrio e à prosperidade. O mecanismo de garantia dessa ordem residia, para eles, na livre concorrência (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 329).

No entanto, as prerrogativas ideológicas deste sistema sofreram críticas de setores politicamente mais à esquerda, tais como centrais sindicais, partidos políticos, intelectuais progressistas, a mídia alternativa, etc. Os anos 1990 seriam marcados por uma forte tensão entre aqueles que viam no neoliberalismo uma proposta pragmática para o desenvolvimento mundial e aqueles que compreendiam que os direitos sociais deveriam ser espalhados e que deveria se pensar numa globalização para além do capitalismo, inclusive procurando alternativas viáveis para a superação deste sistema. "Um novo mundo é possível", era a bandeira do Fórum Social Mundial, organizado como meio de resistência ao projeto de desenvolvimento mundial proposto pelos neoliberais.

No ano de 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. A principal meta da conferência era instituir um "plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" de todas as pessoas. O documento oficial, já em seu preâmbulo, afirma que há mais de quarenta anos se instituiu o direito universal à educação, no entanto, persistem intocáveis situações de exclusão escolar nos diferentes níveis de ensino. Destacamos que:

- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- e incontáveis não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF - Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien, 1990).

A partir do cenário exposto acima, foram iniciados esforços para transformar tal realidade, e que as metas de Jomtien pudessem ser alcançadas. O documento oficial assinalava a necessidade de "um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino,

para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes". Algumas das principais metas de Jomtien² consistiam em "universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças".

Assim sendo, como mencionado anteriormente, as autoridades governamentais brasileiras, a partir do governo de Fernando Collor, ainda que de forma tímida, passaram a trabalhar a questão Educação muito em decorrência do que ficou proposto na Conferência da Tailândia. Necessário é salientar que a década de 1990, no Brasil, seria marcada por governos que apresentavam características neoliberais. Daí podemos compreender que, analisando o processo educacional, ocorreram importantes avanços no intuito de se cumprir a lei (CF 1988) e as determinações de Jomtien, mas, segundo uma análise crítica, ainda não se fez o suficiente. No decorrer da década de 1990 fomos marcados por governos com características neoliberais e depois, na virada do século, percebemos uma tendência à universalização do acesso à educação básica.

Nesse horizonte de análise, compreender a educação em um contexto de luta de classes, com significados diferentes e até antagônicos. É uma de minhas principais motivações que me levaram à pesquisa. Que sociedade temos e que sociedade queremos? Esta questão me desacomoda sobremaneira. Penso que permanências ou transformações sociais, políticas e econômicas, também tenham seu lugar estabelecido na práxis, a partir do que se ensina e do que não se ensina; daquilo que aprendemos e daquilo que não aprendemos; daquilo que sabemos e daquilo que ignoramos.

Na introdução desse trabalho se buscou elaborar um breve histórico acerca da importância da educação no que diz respeito à condição de direito social. Nela ocorreu um esboço de como grupos sociais foram articulando ações para que a educação pudesse vir a ser um direito espreado a um número cada vez maior de pessoas (crianças, jovens e adultos), entendendo-se que para elaborarmos uma sociedade melhor, teríamos que necessariamente passar a educar, numa perspectiva progressista e libertadora.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta os passos metodológicos nos quais se fundamentou a pesquisa. Foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos, do sistema capitalista neoliberal, e do Projeto Político Pedagógico das escolas. Além disso, foram feitas visitas a uma escola que oferece a

² Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 17/3/2014.

modalidade EJA no município de Canoas, com o objetivo de observar até que ponto os professores e gestores relacionavam seu trabalho educativo com o PPP da escola.

O segundo capítulo deste trabalho procura elucidar o lugar do PPP na organização escolar e como proposta de transformação da realidade educacional e social. Foi intenção explicar o conceito PPP e caracterizar sua estrutura, considerando suas principais características, tais como, por que existe?, quem os elabora?, de que forma deve ser elaborado?, e em que circunstâncias educacionais, socioeconômicas e políticas - considerando o neoliberalismo - são elaborados? Procuramos relacionar o PPP com a proposta do "inédito-viável" do educador Paulo Freire, e, ainda, realizamos uma breve discussão acerca dos conceitos de democracia e justiça, ideias estas marcadamente inerentes aos PPP.

No terceiro capítulo realizamos um estudo acerca da Educação de Jovens e Adultos, considerando sua história no Brasil, sua consolidação como direito social, e algumas perspectivas a partir da normatização feita pelo Conselho Nacional de Educação.

Os PNEs de 2001/2010 e 2010/2020 foram analisados em relação à EJA, no quarto capítulo desse trabalho. Procuramos observar também quem são os sujeitos da EJA e de que forma se dá a relação entre a EJA, a educação popular e a prerrogativa do inédito-viável freireana.

O quinto capítulo foi um espaço de estudo acerca da demanda por EJA na cidade de Canoas, estado do Rio Grande do Sul. Nesta seção foram feitas análises quantitativas, no que se refere as estatísticas sobre a EJA, e qualitativas, em que nos debruçamos numa experiência de narrar, ainda que de forma breve, a realidade como professor de EJA, em sala de aula. Posteriormente, procuramos estabelecer uma análise sobre a relação dos educadores com o PPP, confrontando teoria e prática. Uma reflexão do PPP da escola em debate é apresentada no final do capítulo.

As considerações finais desta dissertação trazem uma tentativa de amarrar os conceitos de inédito viável e de democracia social, como alternativas para uma superação das perspectivas neoliberais em educação.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve como o seu principal objeto de estudo um Projeto Político Pedagógico (PPP), analisado na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos³.

A perspectiva metodológica da análise de conteúdo, utilizada nesta pesquisa, pode nos auxiliar a melhor compreender as ideias propostas (e as não propostas) nos mais variados tipos de textos e documentos. De acordo com Moraes (1999, s/p.):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Além disso, a metodologia da dissertação buscou utilizar o recurso metodológico do diário de campo para tentar compreender melhor as relações diárias no contexto da escola analisada, em relação aos corpos docente e discente em EJA. Segundo Falkembach (1987, p.19-20), o diário de campo consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentário e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia-a-dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O termo “projeto político-pedagógico” é utilizado também em diversos documentos normativos do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEED – tais como na Resolução N° 285/2005 e no Parecer n° 820/2009. Nesta pesquisa a definição de projeto político-pedagógico os caracteriza

como ferramentas de gestão para a construção da autonomia das instituições educativas capazes de, a partir de um trabalho coletivo e atento à cultura, às condições de vida e valores da comunidade, anunciar e organizar direções específicas de ação para a educação municipal (CASTRO; WERLE, 2005, p. 194).

³ A LDB (Lei 9394/96 em seus artigos 14, inciso I; inciso III; 36-C, inciso II alínea "c" utilizam a expressão "projeto pedagógico. A Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o antigo Plano Nacional de Educação 2001-2010, ao definir o item "2.2 Diretrizes" criou a expressão que se consagrou no âmbito da pesquisa em educação, pela qual o "projeto político pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar".

Essa definição atende às previsões legais no que concerne ao que estabelece o artigo 1º da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”; o art. 3º, incisos VIII: “gestão democrática do ensino público” e XI, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; o art. 15 pelo qual os “sistemas de ensino” devem desenvolver nas suas escolas “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”; o art. 56 que estabelece o “princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos”; entre outros.

A delimitação do campo de pesquisa consistiu na escolha de uma escola da rede pública municipal em Canoas/RS, que oferece a modalidade EJA, considerando o critério de ser uma escola bastante tradicional e que há décadas vem oferecendo seus serviços à comunidade canoense, observando de que forma o PPP tem sido estruturado, quem os elabora, por que e para quê. Também buscamos observar até que ponto estão articulados os objetivos e propostas de ação do PPP com o conceito teórico de “inédito-viável” proposto por Paulo Freire (1997).

O problema de pesquisa teve como base empírica a experiência docente do autor nesta modalidade de ensino a partir da formulação das seguintes questões teóricas: Que tipo de educação se tem oportunizado a jovens e adultos e com que objetivos? Que qualidade de ser humano se tem formado com a EJA na cidade de Canoas/RS? Qual a relação entre o que é proposto como base curricular e a realidade dos educandos e da comunidade que os cerca? O que significa educar para a cidadania? O que significa ter senso crítico?

Na verdade, estes problemas de pesquisa exigem que o pesquisador formule a sua concepção acerca de que sociedade temos e qual sociedade queremos? Além disso, as duas últimas questões exigem o posicionamento político do pesquisador para que se possa avaliar o posicionamento político-pedagógico da escola analisada. Nesse sentido, a metodologia da pesquisa hermenêutica buscará sua fundamentação teórica nas análises do sistema-capital (MÉSZÁROS, 2004).

O objetivo deste trabalho de pesquisa é tentar contribuir com uma pequena e despretensiosa reflexão acerca do papel da educação na constituição das sociedades, de modo a compreender as causas da manutenção do sistema macroeconômico (capitalismo neoliberal), considerando que a quase totalidade dos documentos relativos ao processo educacional, menciona a necessidade de mudança nas estruturas políticas, no comportamento das pessoas, na forma de nos relacionarmos com a natureza e em sociedade. Nesse sentido, pretendemos

avaliar a contribuição de diferentes autores acerca dos PPP, e de que forma e até que ponto estes se encontram vinculados à noção de Paulo Freire acerca do inédito-viável.

Como professor da EJA na cidade de Canoas, procurei tentar compreender melhor a relação entre teoria e prática no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação às turmas do 2º segmento do ensino fundamental, minha área de atuação enquanto professor. Geralmente, os planos de ensino propõem que se deva oportunizar ao corpo discente ferramentas para que cada aluno tenha a possibilidade de desenvolver, durante o processo educacional, competências que o levem a ter ou a elaborar **senso crítico** e que isso possa ajudá-lo a melhor compreender a realidade, evitando a passividade e o conformismo. Os PPP, de forma geral procuram estruturar o pensamento no sentido da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Foram utilizadas, no decorrer da pesquisa, algumas das perspectivas teóricas de Dubet (2003; 2004), na tentativa de melhor compreender as questões inerentes à justiça escolar e, por conseguinte, à justiça social apregoada nos planos educacionais; de Bobbio (2004) para analisarmos os conceitos de Democracia e Liberalismo; de Paulo Freire (1997), no que diz respeito a inserção do processo educacional segundo as perspectivas do neoliberalismo e a possível edificação de uma nova sociedade (o inédito viável) e de Mészáros (2004), em relação à possibilidade de se instituir uma educação para além do capital.

Para iniciarmos a análise, caberiam as seguintes indagações: se vivemos numa sociedade marcadamente liberal, seguindo os pressupostos burgueses, que tipo de mudança apregoam os PPP? Querem transformações na sociedade porque são contra o capitalismo? Querem tornar justo o capitalismo, pois esse é injusto, proposta que Mészáros (2004) considera impossível visto que o capitalismo é um sistema incorrigível e irreformável? Ou querem instituir outra forma de democracia, como a democracia social ou socialista? A partir dessas inquietações, a ideia é tentar observar até que ponto e de que maneira tais propostas estão sendo levadas em conta na elaboração do PPP e em que medida vem sendo levadas à prática colocadas ao alcance de alunos (as) de EJA.

Aqui surge, a contradição entre a teoria e a prática que se apresenta quando, na tradição republicana das democracias contemporâneas, o cidadão tem o direito de, por um lado, receber uma educação escolar que lhe permita exercer com consciência crítica os seus direitos de cidadania, e por outro lado, assumir passivamente uma posição de receptor, ou seja, escolher a reprodução e o conformismo como sua forma de participação. Nestes regimes, a participação da cidadania é um direito e não um dever, ou seja, se o Poder Público considerar que a cidadania não participa de forma ativa e crítica, então, é dever do estado

convencer o cidadão para a participação. A autoridade democrática deve tentar convencer no sentido de vencer com, de vencer junto com a cidadania a passividade e o conformismo. Para uma concepção democrática radical, mesmo dentro da tradição liberal como propõe Bobbio, a participação é um direito, não um dever.

Neste contexto, a pesquisa tenta identificar as principais características do sistema capitalista neoliberal para entender de que forma está sendo pensada a educação, explicitando as possíveis contradições entre as propostas político pedagógicas da EJA para a prática cotidiana no ensino fundamental na cidade de Canoas. Além disso, propomos definir, dentro da tradição republicana, o modo como a educação escolar de jovens e adultos relaciona-se com as noções de justiça e participação democrática; estudar o projeto político-pedagógico de uma escola de Canoas que oferece a modalidade EJA, considerando as suas concepções metodológicas e seus objetivos; analisar a prática docente e observar até que ponto os objetivos propostos no PPP tem sido trabalhados em cada componente curricular; identificar possíveis incoerências entre discurso e prática no ambiente escolar; analisar o PPP de uma escola pública municipal, procurando observar que referências são feitas em relação ao que se pretende instituir enquanto projeto de futuro para a sociedade, visando a compreender o contexto de formulação do PPP e se, de alguma forma, há vínculo com a ideia freireana de Inédito-viável.

Para tentar atingir estes objetivos, os passos metodológicos iniciaram com a realização de uma **revisão bibliográfica** acerca da temática, onde procurou-se desenvolver análises das referências teóricas. Para desenvolvê-las, a dissertação organizou a busca e identificação pela leitura dos resumos de artigos, dissertações e teses de diferentes autores que vem se dedicando ao estudo dos PPP (principalmente das referências que se fazem à EJA), relacionando-as com a sociedade capitalista em tempos de neoliberalismo.

Também foram utilizadas para a geração de dados quantitativos sobre a EJA as informações estatísticas educacionais do INEP, do IBGE e de outros bancos de dados públicos.

Outra etapa da revisão bibliográfica esteve associada à análise de documentos oficiais acerca do processo educacional da EJA conforme restou definido pela aprovação da LDB e pela legislação educacional posterior, bem como pela normatização exarada pelo Conselho Nacional de Educação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, conhecida como "constituição cidadã", indicava o direito à educação básica a todos os cidadãos brasileiros. Tal

Carta Magna, se comparada com a anterior que havia sido elaborada em 1967⁴ num contexto histórico de ditadura civil-militar, apresenta avanços progressistas, como exemplo, o direito de voto aos analfabetos, uma legislação específica para a questão indígena, certo avanço no que diz respeito à distribuição de renda através de Reforma Agrária, etc. Ou seja, em linhas gerais, podemos afirmar que a CF de 1988 buscava, dentre outras situações, possibilitar o incremento de ações de cidadania e instituir uma sociedade menos desigual.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996, objetivando atender à atual Carta Magna brasileira (1988), assinala como obrigação do Estado oferecer condições para que também jovens e adultos possam ter a possibilidade de acesso à escola e de concluírem sua formação básica, mesmo fora do período considerado regular, atendidos a partir da chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Dias (2011, p. 6):

Cabe ressaltar que a LDB/1996 foi discutida e elaborada em um contexto histórico marcado pela hegemonia neoliberal e pelo Consenso de Washington. Nesse sentido, podemos observar que foram estabelecidas reformas educacionais a partir de prerrogativas condizentes com a ideologia dominante capitalista neoliberal, antes de tudo, preocupada com a formação de mão-de-obra, com competências e habilidades inerentes aos objetivos de expansão sistemática do modelo capitalista de produção. De uma forma geral, as pessoas que se matriculam na EJA, em sua grande maioria, são indivíduos que, por diversos motivos, acabaram excluídos (tendo evadido ou sido expulsos) do processo de escolarização.

Assim sendo, os indivíduos buscam recuperar o tempo que julgam ter perdido e, retomando os estudos, acreditam que se prepararam de forma mais adequada, para o mundo do trabalho, objetivando, de forma geral, conseguir melhores condições de vida. Nesse sentido, seria interessante que a EJA pudesse oferecer educação com qualidade aos estudantes trabalhadores, principalmente gerando conscientização acerca da realidade. Cabe ressaltar que esta realidade é marcada por profundas desigualdades sociais e regionais, caracterizada, conforme podemos aprender com Marx, Freire, Galeano e outros tantos pensadores, pela exploração do trabalho pelo capital, embasada no controle ideológico e na alienação e na coerção do trabalhador. Elementos estes que consideramos inerentes à realidade do indivíduo e que, por isso mesmo, deveria ser de conhecimento de todos, o que não acontece, ou se dá apenas de forma superficial, devido aos interesses das elites e a um estado de letargia que nos acomete enquanto sociedade.

⁴ O texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

Consciência de classe para lutar contra a opressão marginalizadora perpetrada pela burguesia era o que Karl Marx, pensador alemão, ideólogo do Socialismo Científico, já no século XIX, apontava como necessidade, no caso do proletariado, para que a luta por direitos e pela superação do sistema capitalista pudesse tornar-se realidade. No entanto, o que se pode observar, é que existe uma grande distância entre o que as teorias progressistas vieram propondo nos últimos 150 anos, no sentido de emancipação da classe trabalhadora, e o que realmente tem ocorrido na prática.

Considerando a realidade da educação básica em nosso país, observa-se que ainda há um bom percurso a ser vencido pelos agentes educacionais e pelos gestores do Estado até que se possa estruturar melhores condições para um desenvolvimento adequado dos processos pedagógicos, com o objetivo de se chegar a uma nova sociedade que venha a ser marcada por valores verdadeiramente alicerçados na ética, no humanismo, na liberdade, na igualdade, na justiça e fraternidade. Conforme Dias (2011, p. 7):

O que se pode perceber, na realidade educacional brasileira, é que existem inúmeros problemas que dificultam o desenvolvimento de uma educação de qualidade, humanizadora e progressista. Dentre eles podemos citar o rebaixamento, nas últimas décadas, dos salários dos profissionais em educação, a falta de recursos estruturais nas escolas, a pouca (ou nenhuma) preocupação dos gestores em desenvolver programas de qualificação dos agentes educacionais, etc. Elementos esses, dentre outros, que acabam por gerar obstáculos para a compreensão do funcionamento das estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais a que estão expostos os trabalhadores/estudantes, dificultando a participação efetiva e autônoma desses na elaboração de suas trajetórias de vida.

Tendo realizada uma breve análise de alguns PPP, foi possível verificar que, de uma forma geral, os PPP assinalam a importância e a necessidade de utilização de ações pedagógicas que possam vir a propiciar a formação de indivíduos com criticidade; para a liberdade de pensamento; para a autonomia; para a edificação de uma sociedade livre, democrática e igualitária.

Segundo uma visão progressista de educação e de sociedade, baseada principalmente nas propostas intelectuais de Marx (1999), Freire (1997) e Mészáros (2004), parece incoerente ou impreciso esse tipo de discurso presente na formulação de alguns PPP, levando-se em conta o que realmente acontece no contexto escolar e, num sentido mais amplo, na própria sociedade na qual estão inseridos os agentes do processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos e as propostas dos PPP e da educação como instituição, principalmente num contexto determinado pelo sistema capitalista, parecem ser como palavras jogadas ao vento ou uma declaração de boa vontade, distante do real.

A escolha de análise dos PPP e de seus conceitos, se deve ao fato de que a experiência de sala de aula tem nos mostrado que os alunos/trabalhadores têm acesso a um determinado tipo de educação, mas essa é deficitária no que diz respeito à tomada de consciência acerca de sua condição social, graças a propostas que acabam, por inúmeros motivos, parecendo vazias de intensidade e de compromisso efetivo com a mudança. Os alunos trabalhadores, na grande maioria, vêm sendo preparados para serem marionetes de uma engrenagem ávida por lucratividade, que os percebe como mão-de-obra barata, alienada e disciplinada, sem delegar aos sujeitos uma possibilidade de educação que os leve a serem protagonistas em sua trajetória de vida.

Assim, a pesquisa surgiu como uma necessidade sentida por um professor de EJA compreender melhor a relação entre teoria e prática no que se refere à Educação de Jovens e Adultos na cidade de Canoas/RS. Geralmente, os planos pedagógicos que encontramos nas escolas propõem que se deva criar estratégias educacionais que venham a oferecer ferramentas para que alunos (as) tenham mais possibilidades de desenvolver senso crítico e que isso possa auxiliá-los a compreender a realidade de uma forma mais efetiva, evitando a passividade e o conformismo. Os planos, ainda, procuram estruturar o pensamento no sentido da construção de uma sociedade mais justa e democrática. A ideia é tentar observar até que ponto e de que maneira tais propostas estão sendo colocadas em prática e qual o alcance real entre os alunos. Identificar, ainda, se existem contradições entre as propostas político pedagógicas da EJA na cidade de Canoas e o cotidiano da escola.

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, a partir da aprovação da LDB, passou a emitir orientações para os sistemas de ensino através de pareceres, resoluções e normas. Portanto, devemos analisar, ainda, os atos normativos do CNE que tenham influência direta na prática educativa da EJA, quais sejam:

- Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.⁵
- Parecer CNE/CEB nº 36/2004⁶, aprovado em 07 de dezembro de 2004 que aprecia a Indicação a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>, acesso em 24.02.2014.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf, acesso em 24.02.2014.

da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

- Parecer CNE/CEB nº 29/2006⁷, aprovado em 5 de abril de 2006 que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este Parecer ainda aguarda homologação pelo Ministério da Educação.

Para desenvolver a análise dessas normatizações, assim como da formulação do PPP, a pesquisa fez a opção por trabalhar a partir de uma perspectiva metodológica crítica, elaborando um breve estudo acerca das principais características do sistema capitalista neoliberal e sua relação com a educação de trabalhadores com formação escolar básica não concluída, a partir das prerrogativas do chamado Consenso de Washington, com base no método de análise de conteúdo.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_06.pdf, acesso em 24.02.2014.

3 REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL ATUAL

3.1 A concepção progressista de um Projeto Político-Pedagógico

Na leitura que realizamos acerca da obra de Dubet, constatamos que a escola não pode ser capaz, de forma isolada, de instituir uma sociedade mais justa e igualitária, como, de forma geral, propõem os PPP. O autor considera que devemos trabalhar intensamente pela igualdade de acesso à escola, ainda que considerando a necessidade de aperfeiçoar o modelo baseado na meritocracia que, de longe, não é infalível conforme o próprio autor observa. Segundo ele:

[...] não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa. Não nos deixemos, porém, levar por ilusões: mesmo que o modelo meritocrático seja aperfeiçoado, ele tem seus próprios limites intrínsecos e não deixará de nos desapontar, pois algumas de suas fraquezas dizem respeito à sua própria natureza e ao fato de que fatalmente produz mais vencidos do que vencedores. Portanto, é preciso procurar outros princípios de justiça para reformar esse modelo. Mas não podemos ignorar que essa igualdade de acesso supõe, na contramão da escola, uma grande redução das desigualdades sociais; nenhuma escola pode, sozinha, criar uma sociedade mais igualitária (DUBET, 2004, p. 545).

No estudo que realizamos ao analisar o PPP conseguimos observar também que este menciona o objetivo de se edificar uma sociedade em que a *democracia* seja o sistema político vigente, para que todos os cidadãos e cidadãs possam participar efetivamente da tomada de decisões acerca das demandas da sociedade em que vivem. Poder-se-ia perguntar, a essa altura, a que tipo de democracia se referem? Conforme Bobbio, as sociedades modernas atuais, em sua grande maioria, apresentam regimes democráticos baseados no Liberalismo (ainda que de *per si* democracia e liberalismo sejam conceitos considerados antagônicos pelo próprio Bobbio). Na obra *Liberalismo e Democracia*, Bobbio (2000) comenta que:

Liberdade e igualdade são valores antitéticos: não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro. Uma sociedade liberal-liberalista é inevitavelmente não-igualitária, assim como uma sociedade igualitária é inevitavelmente não-liberal. Para o liberal, o fim principal é o desenvolvimento individual, ao passo que para o igualitário o principal é o desenvolvimento da comunidade, mesmo que ao custo da diminuição da liberdade. A única forma de igualdade compatível com a liberdade é a igualdade na liberdade, o que inspirou dois princípios fundamentais: a) a igualdade perante a lei; b) a igualdade dos direitos. Pelo primeiro, o Estado liberal se identifica com o Estado de direito. O segundo significa o igual usufruto, por parte dos cidadãos, de alguns direitos fundamentais garantidos pela Constituição e que são

aqueles, e somente aqueles, que devem ser gozados por todos os cidadãos sem discriminações de classe, sexo, religião, raça, etc. (BOBBIO, 2000, p. 39-40).

Dessa forma, nos últimos anos, estaríamos vivendo numa democracia-liberal, segundo a qual, deve ser garantida por lei a efetiva participação de todo o cidadão e cidadã na organização da sociedade em que vivem, onde sejam asseguradas as liberdades individuais de cada pessoa e a igualdade jurídica e de direitos, processo que vem tomando cada vez mais corpo com o passar das últimas décadas, principalmente no mundo ocidental.

Contudo, como crítica a esse tipo de democracia (liberal), os pensadores socialistas tem observado que esta se configura como uma democracia de caráter burguês, visto que o Estado Liberal, segundo eles, é fruto dos interesses de classe da burguesia, e que apenas a igualdade perante a lei e em relação aos direitos seria considerada, evitando-se, ao máximo, a igualdade social à qual poderíamos associar os preceitos de uma democracia social (ou socialista). Em relação a esta questão, permito-me uma citação, apesar de extensa, em que Bobbio (2000, p. 82-83) assinala que:

Enquanto a democracia liberal – ou polemicamente, capitalista e, do ponto de vista do sujeito histórico que a promoveu, burguesa – nasceu como democracia representativa na qual os representantes eleitos tomam suas decisões sem vínculo de mandato, a democracia socialista – ou do ponto de vista classista, proletária – será uma democracia direta, no duplo sentido de democracia de todo o povo sem representantes e de democracia não de representantes, mas de delegados cujo os mandatos vinculados estão sujeitos á revogação; [...] enquanto que a democracia burguesa permitiu, até o extremo limite do sufrágio universal [...], a participação no poder político, central e local, apenas a democracia socialista permitirá a participação popular também na tomada de decisões econômicas [...]; enfim, aquilo que mais importa enquanto na democracia liberal a atribuição ao povo do direito de participar direta ou indiretamente das decisões políticas não precede no mesmo passo numa mais equânime distribuição do poder econômico e, portanto, faz do direito de voto uma mera aparência, na democracia socialista essa mais equânime distribuição tornando-se um dos objetivos primários da mudança do regime econômico, transforma o poder formal de participação em poder substancial e, ao mesmo tempo realiza a democracia inclusive no seu ideal último, que é o da maior igualdade entre os homens.

Uma Educação com perspectivas progressistas pode ser uma importante ferramenta na construção de uma sociedade em que seus constituintes mostrem aversão à manutenção das desigualdades sociais e regionais históricas as quais estão atrelados. Tal perspectiva educacional poderia vir a contribuir para que o sistema capitalista de produção fosse motivo de análise, crítica e compreensão principalmente por parte daqueles que são, de alguma forma, marginalizados e oprimidos pelo sistema-capital. Conforme Dias (2011, p. 9), "um melhor entendimento acerca da realidade socioeconômica a que estão inseridos, alunos,

professores e funcionários de escola, seria uma importante arma na luta por direitos e, a partir daí, talvez, a elaboração de uma sociedade plenamente livre e igualitária".

Contudo, é necessário observar que uma proposta educacional com perspectivas progressistas, com viés crítico em relação às estruturas de poder que se estabelecem nas sociedades, encontraria ampla resistência por parte de grupos sociais que, para não perderem seus históricos privilégios, dificultariam sobremaneira a instituição de ações pedagógicas que viabilizassem, o que Giroux (1990) chamou de empoderamento daqueles que estão à margem das sociedades. Diversos seriam os fatores desarticuladores para que uma escola crítica do capitalismo pudesse vir a funcionar com êxito, pois

o papel que as instituições educacionais assumem hoje corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas, decorrentes do advento do capitalismo. Assim, quanto mais cristalizadas as relações de trabalho, mais complexo torna-se a transformação das instituições educacionais em espaços de resistência, que produzem uma ideologia contra hegemônica, não individualista, desnaturalizadora e transformadora (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005, s./p.).

O sistema capitalista de produção acaba, muitas vezes, determinando a realidade política, socioeconômica e cultural na qual vivemos, e isso ocorre há gerações. Conforme Dias (2011, p. 9):

O sistema-capital exerce amplo poder na constituição dos espaços e propostas educacionais, elaborando, segundo seus interesses político-econômicos e ideológicos, uma estrutura de funcionamento das instituições e, num sentido mais amplo, da própria sociedade civil, em que a luta por autonomia, por direitos, passam a ser menosprezados, despolitizando-se as relações entre os indivíduos, edificando como naturais as desigualdades, a competição (e a vitória do mais apto), responsabilizando, em última instância, os excluídos por sua condição e pelos problemas que a sociedade apresenta.

Tomar consciência acerca dessa configuração de coisas, edificadas geralmente a partir de pressupostos da classe dominante, no caso, a burguesia, deve ser uma das preocupações da Educação com caráter progressista para com o corpo discente e a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, para uma melhor organização das tarefas escolares, existe o PPP, que é o Projeto Político Pedagógico da escola. Este plano é um trabalho coletivo, segundo ressalta Anakeila Stauffer (2007, p. 17) se constitui "ou teria por meta realizar-se nesta direção – num documento de elaboração coletiva, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de trazer sua palavra, expondo tanto sua dimensão política como epistemológica".

A par disso, importante é mencionar que alguns aspectos essenciais devem ser considerados na formulação dos PPP. Segundo Thaís Gurgel (2009, s/p.), num bom PPP deveria constar,

- *A proposta curricular* - Estabelecer o que e como se ensina, as formas de avaliação da aprendizagem, a organização do tempo e o uso do espaço na escola, entre outros pontos. - *A formação dos professores* - A maneira como a equipe vai se organizar para cumprir as necessidades originadas pelas intenções educativas. - *A gestão administrativa* - Que tem como função principal viabilizar o que for necessário para que os demais pontos funcionem dentro da construção da "escola que se quer". Assim, é importante que o projeto preveja aspectos relativos aos valores que se deseja instituir na escola, ao currículo e à organização, relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática - sem esquecer, é claro, de prever os prazos para tal.

A transformação estrutural da sociedade, almejada por alguns grupos sociais, passa por um projeto de educação que possibilite ao aluno vivenciar pedagogicamente situações que possam auxiliá-lo a compreender melhor a realidade na qual está inserido. Nos PPP esta realidade deve ser apresentada e brevemente analisada. A partir disso, em se constatando que exista a necessidade de transformação de algum elemento que compõe a realidade, pode-se buscar alternativas de sociedade mais harmoniosas, tais reflexões devem estar contidas nos PPP. Buscar algo que possa vir a modificar o *status quo*, talvez edificando uma Educação e uma teia social, a serviço da plena liberdade e igualdade, esteja ancorada na proposta de Paulo Freire, qual seja, a construção de um "inédito- viável". Cabe ressaltar que o PPP é um projeto de futuro, ou seja, algo que pretendemos criar, que talvez ainda não exista. Seria uma tentativa de se criar um inédito-viável, como ressalta Freitas (2001, p. 227):

O inédito-viável, compreendido como a materialização historicamente possível do sonho almejado, é expressão do compromisso com uma concepção libertadora da educação, em que não apenas se denunciam práticas excludentes, mas, fundamentalmente, se assume a luta pela construção de alternativas possíveis. A criação do inédito-viável é, pois, um exercício de ousadia, de assunção do risco do novo e do prazer da autoria do que ainda não existe [...].

De acordo com Dias (2011, p. 10-11)

O PPP deve se constituir num plano de uma sociedade que deve se organizar da melhor forma, fazendo escolhas – por isso o Plano é Político, – pra atender as necessidades de todos e não só as das elites, como de fato ocorre segundo a hegemonia burguesa - ou de sua ideologia - na elaboração dos documentos inerentes à educação. Para a elaboração do PPP é muito importante a participação da comunidade escolar. Contudo, a participação deve ser alicerçada na ética do humanismo e não na ética do capital. Os agentes devem estar preparados para a importante tarefa que é a edificação de um PPP, por isso, a necessidade de estudos

preliminares acerca das teorias já existentes sobre o tema, para um melhor entendimento de suas reais possibilidades e de seus limites inerentes. O Plano também é Pedagógico, pois tem a intenção de criar condições de ensino/aprendizagem melhores, atingindo um número cada vez maior de pessoas, respeitando seus saberes de experiência-feitos [...], considerando, ainda, suas necessidades materiais, espirituais, culturais, etc. (2011, p. 10-11).

Numa perspectiva crítica e progressista em Educação, o PPP deve se constituir em uma diretriz que crie alternativas de rompimento com o sistema-capital, ou, no mínimo, de transformações que venham a criar uma atmosfera menos desigual e opressiva, atendendo (ou buscando atender) a todos da mesma forma. Para que isso possa vir a encontrar chances de ocorrer, segundo Dias (2011, p. 11)

os profissionais em educação devem estar atentos em sua responsabilidade de educadores e formadores de opinião. Sua atuação enquanto agentes no processo educativo deve levar em consideração propostas didáticas progressistas que estejam sendo utilizadas, como exemplo, a Teoria Histórico-Crítica.

Essa proposta teórico-metodológica pode ser assim apresentada como uma “pedagogia objetiva” que visa, de acordo com Gasparin e Petenucci (2010, s/p.),

[...] resgatar a importância, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. O método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor, favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Cabe salientar que a Pedagogia Histórico-crítica recebe embasamento da corrente filosófica do Materialismo Histórico-Dialético, referencial teórico-metodológico de viés marxista. Conforme Saviani (2008), seus principais fundamentos são a interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a organização da vida); a concreticidade (caráter histórico sobre a organização em que os homens constroem através de sua história).

No entanto, a nossa experiência enquanto educador em nossa práxis educativa tem me mostrado, ainda, em que pese os avanços dos últimos anos estão longe da ideal. "A atividade de reflexão, de preparação de aulas mais atrativas e conscientizadoras ou problematizadoras, carece de um maior tempo de articulação, algo que não tem ocorrido de forma sistemática, dificultando sobremaneira o trabalho intelectual do docente" (DIAS, 2011, p. 11). Carga horária excessiva, turmas superlotadas, dificuldades econômicas, problemas de locomoção,

dentre outros elementos, tem ocasionado um processo educativo deficiente no objetivo de construção de uma outra sociedade, diferente dessa que apresenta inúmeros avanços tecnológicos, que geram melhorias em alguns aspectos da sociedade, porém não consegue resolver problemas históricos, tais como a fome, a miséria, o preconceito, etc., que ainda hoje assolam uma multidão espalhada pelo mundo.

Nesse sentido, é de suma importância, que cada vez mais educadores e educadoras, gestores (as), possam vir a ter acesso, conforme assinalou Dias (2011, p. 12)

a cursos de formação, de extensão universitária, de formação continuada, de pós-graduação, que estabeleçam critérios de análise qualitativa acerca dos elementos que compõem a realidade educacional, social e econômica de uma determinada região, para, só assim compreender, de fato, as necessidades que se apresentam.

Por essa razão, os PPP deveriam estar gerando análises acerca do real para, se necessário fosse, elaborar propostas de ações educativas que viessem a se manifestarem em apoio à transformação da realidade. Os PPP, com base nesta pesquisa, geralmente, fazem propostas para, como já foi mencionado, edificar uma sociedade com maior consciência crítica e com plena cidadania. Nesse sentido, percebemos a importância de compreender melhor o que vem a ser, aquilo que apregoam os PPP: o que é a formação para cidadania? Conforme Gadotti (1998), o conceito de cidadania pode receber diferentes interpretações. Assim como ocorre o pensamento de que ser cidadão significa ter conhecimentos acerca da realidade para nela intervir com autonomia, conhecendo direitos e observando a necessidade da ação coletiva para um melhor desenvolvimento das práticas sociais, também há a ideia que associa direitos de cidadania com direitos do consumidor. Como curiosidade, cabe assinalar que, em algumas reuniões de professores das quais participamos, há os que defendam a ideia de que os alunos devam ser preparados para conhecerem seus direitos enquanto consumidores. Interessante é perceber que estes mesmos colegas, geralmente, tem outra atitude (até de desaprovação) em relação aos direitos de manifestação, de livre pensamento, de agremiação, etc., por parte dos mesmos alunos. Dito de outra forma: vamos ensinar acerca do código de defesa do consumidor e vamos esquecer ou dar menos importância para os direitos civis, políticos, trabalhistas.

Em teoria, os PPP têm procurado indicar dinâmicas educacionais que busquem possibilitar a formação de senso crítico, incentivar a criatividade, propiciar um sentimento de indignação, por parte dos educandos, em relação às situações em que injustiças estejam sendo

cometidas, mas, muitas vezes, não tem se inclinado a elaborar análises mais consistentes aos principais conceitos e ações que estabelecem a práxis e a realidade sociocultural.

Os documentos educacionais em geral, assim como os PPP, indicam a necessidade de que ocorram transformações na realidade educacional e, numa perspectiva mais ampla, na realidade social. Para que isso venha a tomar maiores proporções, não só a escola deve se propor à mudança, e sim, todos aqueles que sonhem com um mundo melhor para se viver, sendo a mudança uma responsabilidade dos diversos setores que compõem o tecido social. Mas, como não poderia ser diferente, numa sociedade dividida em classes, determinados grupos se colocam contra ou relativizam a importância de uma mudança (mais radical) das principais estruturas que dão base à sociedade atual. De forma geral, a escola ainda mostra ainda mostra preocupações com o "vir-a-ser" e, nesse sentido, mantém sob sua responsabilidade a ideia de projetar uma realidade diversa da que hoje se apresenta. Conforme Gadotti (1994, p. 579),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Parece-nos que uma mudança efetiva e de grandes proporções, que viesse a instituir uma nova sociedade, tem suas prerrogativas na comunhão de amplos setores que compõem a realidade social, recaindo responsabilidades sobre todos. Segundo Dias (2001, p. 14),

Além das redes educacionais, seria condição *sine qua non* a participação das autoridades governamentais e de outras instituições como a Igreja e a família, e acima de tudo, de grupos progressistas da sociedade no intuito de desmontar a estrutura que faz funcionar o sistema-capital. Em nome da lucratividade acima de tudo, com artimanhas que incentivam o consumismo alienado, o sexismo, o preconceito e a intolerância, através da grande mídia ávida por lucros, que concebe e vende, como exemplo, uma série de programas de televisão e rádio que mostram filmes ruins, tocam músicas com letras depreciativas (principalmente em relação à mulher), etc., o sistema acaba se legitimando e se perpetuando. Na contramão dessa realidade perversa existem perspectivas educacionais que idealizam outras possibilidades e projetos de futuro, que elaborem, com a participação de todos aqueles que buscam a superação do sistema capitalista, uma convivência social baseada na liberdade e igualdade plenas.

Contudo, como a práxis é capaz de desvelar, uma transformação social com bases em ações educativas, se configura como uma tarefa das mais penosas. Até mesmo Paulo Freire havia escrito que apenas pela educação a mudança social necessária não viria; mas que sem

ela, ficaria ainda mais difícil imaginarmos uma sociedade melhor. O sistema-capital estando internalizado é um fator que acaba tornando quase intransponíveis as muralhas ideológicas que permitem a longevidade do sistema. No entanto, como ressalta Gadotti (1998, p. 22),

Mesmo assim, não devemos renunciar ao nosso sonho da "grande" mudança, não devemos jogar no lixo nossa utopia revolucionária. Precisamos, sobretudo, da utopia socialista contra o cinismo neoliberal que prega o fim da utopia e da história. Estou convencido, acima de tudo, que a educação deve passar não por uma "melhoria da sua qualidade", como sustenta o Banco Mundial, mas por uma transformação radical, exigência premente e concreta de uma mudança estrutural provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da informática a ela associada e pelos novos valores que estão refundando instituições e convivência social na emergente sociedade pós-moderna.

Concordamos que a educação deva passar por uma transformação radical em suas estruturas, não como assinala o Banco Mundial a partir do Consenso de Washington, que tem por objetivo a qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento do capital. . Com base em importantes documentos do Bird do final da década de 90, o texto “Educación técnica y formación profesional: documento de política” editado em Washington em 1992 e “Educational sector strategy” de 1999, Luiz Antonio Cunha (2000, p. 49) conclui:

Para o Bird, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre a educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias. No caso destes últimos, eles poderiam desenvolver as qualificações técnico-administrativa e técnica especializada necessárias para vincular a capacitação mais estreitamente à economia.

Defendemos, ao contrário, uma educação organicamente vinculada à formação da pessoa humana, numa perspectiva humanista, libertária e emancipadora que possa libertar o indivíduo jovem ou adulto, trabalhador ou desempregado, das amarras ideológicas que o deixam quase como um morto-vivo, padecendo num sistema socioeconômico que privilegia uma minoria cada vez mais diminuta e sedenta por lucrar a partir da exploração do trabalhador e dos recursos que o planeta ainda pode oferecer. Seria uma revolução na educação, que poderia instituir um novo tempo.

3.2 O Projeto Político-Pedagógico no contexto da política educacional do neoliberalismo

Os PPP das escolas, em sua maioria, como já colocamos, mencionam a necessidade da construção de uma sociedade justa, mais justa ou menos injusta e com maior participação popular na tomada de decisões acerca das demandas coletivas. Nesse sentido, podemos observar que, para os PPP, a Educação pode servir como mola propulsora de mudanças significativas em prol da grande maioria da população, principalmente para empoderar os que possam estar excluídos ou marginalizados dentro de um contexto social, econômico e político que historicamente tem se mostrado excludente. Dito de outra forma, eliminar a pobreza extrema e outras condições indignas ou desumanas, por exemplo, caberia como objetivos para a educação escolar, enquanto responsável pelo esclarecimento acerca da realidade, sendo utilizado todo tipo de recurso que pudesse estar à mão, inclusive, como ocorreu diversas vezes na História recente de nosso país, a partir de investimentos privados originados em empréstimos estrangeiros. Conforme a interpretação de Cunha (2000, p. 52),

no meu entender, no que se refere à estrutura educacional dos países latino-americanos, o protagonismo do Bird e do BID tem produzido resultados indiretos e diretos. Os projetos de financiamento à educação apresentados a essas agências financeiras abrem caminho para que suas recomendações sejam diretamente incorporadas às políticas educacionais nacionais. Isso se dá de dois modos: mediante a atuação direta e presencial de assessores desses bancos ou mediante a atuação de especialistas nacionais formados segundo as orientações assumidas pelas instituições financeiras - um caso peculiar de afinidades eletivas.

Para tentar transformar a realidade que os condicionava como países atrasados ou economicamente subdesenvolvidos, muitas nações da América Latina, da África e do sudeste asiático procuraram, a partir de propostas de desenvolvimento perpetradas por seus governos, o auxílio financeiro e logístico oferecido por organismos como o Banco Mundial ou a Unesco. Importante é salientar que para “fechar negócio” com os países solicitantes, as organizações financeiras mundiais buscavam levantar cuidadosamente um dossiê acerca da saúde econômica dos mesmos e também suas reais possibilidades de cumprirem com suas obrigações quanto ao pagamento dos empréstimos e dos juros decorrentes (SILVA, 2002, p. 54). Para evitarem surpresas em relação a esta questão, as entidades credoras organizavam uma série de medidas que deveriam obrigatoriamente ser levadas a cabo pelos países devedores como condição *sine qua non* para que o empréstimo fosse efetivado e que viesse a estruturar condições específicas internas para que os países devedores pudessem se organizar

para saldar a dívida no prazo estipulado e acordado. De acordo com Bendrath e Gomes (2011, p. 93),

[...] a ideologia de tais organismos (credores) nos parece a primeira etapa para se compreender as formulações de políticas públicas em seu nível macro, e aqui em especial, a educação. O desenvolvimento mundial, a erradicação da pobreza, do analfabetismo, a inclusão social, a cultura da paz e a estabilidade financeira, são termos comuns que se confundem no pensamento de tais organismos e revelam ações conjuntas com objetivos específicos. A função do Estado enquanto representação do poder social é o de validar e conclamar tais propostas, mesmo que os resultados muitas vezes se mostrem incipientes no contexto em que se inserem.

A partir destas colocações, convém indagar: a que tipo de interesses estará vinculado um projeto de educação atrelado a demandas inerentes a grupos financeiros cujas matrizes se localizam nos países centrais do capitalismo mundial?

Percebemos os obstáculos para essa necessária tomada de consciência por parte dos agentes educacionais, no intuito da efetivação de práticas emancipadoras na educação, originando-se na própria proposta de reforma educacional avalizada pelos grupos econômicos hegemônicos a partir do advento do projeto neoliberal no Brasil nas décadas 80 e 90. Como sabemos, há um crescente investimento privado em educação, principalmente no ensino superior, cujos programas educacionais, nos mais das vezes, assinalam perspectivas reformistas em relação à sociedade, quase nunca objetivando uma transformação real das instituições. Cabe ressaltar que o sistema-capital, segundo Mészáros (2004), é irreformável e incorrigível. Por isso, é necessário que os cursos de formação de professores busquem apresentar o sistema tal como ele é e apontem alternativas de superação para o mesmo e não apenas formularem idealizações visando reformá-lo ou torná-lo mais justo. Também é vital que o educador venha a se responsabilizar por suas escolhas político-ideológicas, optando por desarticular o status quo, escolhendo práticas progressistas, pois, como assinalou Paulo Freire (2000, p. 67):

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Estando o sistema-capital internalizado, como assinala Mészáros (2004), a ruptura seria bastante difícil. A revolução na educação passaria pela elaboração de uma política de estado voltada para uma reestruturação dos cursos de formação de professores com o objetivo

de formar profissionais que realmente possam compreender que apenas reformas educacionais não devem apontar para a conscientização transformadora que as sociedades necessitam e que, por exemplo, alguns PPP projetam. Paralelamente a isso, os governos deveriam corroborar com a mudança no sentido de formular leis e políticas que encurtem a distância entre o idealizado e o concretizado, preparando uma nova realidade em que a classe trabalhadora poderia, assim, integrar democraticamente o poder, constituindo uma educação voltada para o bem comum. Afinal de contas,

um paradigma emancipatório para a EP deve reconhecer que não há uma episteme (verdade) sobre o social a ser pedagogicamente ensinada e que orientará a ação política para determinado fim. É preciso admitir que os atores sociais podem formular seus projetos políticos no contexto plural das sociedades democráticas, convivendo com a diversidade de posições e com o não monopólio do poder (FENSTERSEIFER, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, podemos considerar o PPP um documento importante para um melhor funcionamento da escola e que pode, em última instância, favorecer uma dada situação de possibilidade de transformação da realidade a partir do exercício efetivo da cidadania. Se a realidade é perversa, com o aumento das desigualdades socioeconômicas e com a crise ambiental em larga escala ameaçando as futuras gerações, a ideia é projetar uma organização social e política que busque viabilizar uma melhor compreensão acerca da necessidade de construirmos uma práxis alternativa.

No caso brasileiro, podemos observar que a LDB de 1996, promulgada no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, esteve associada a propostas com matizes neoliberais, instituídas como alternativa mais viável para a resolução de problemas relativos ao desenvolvimento, inclusive na área da educação. Segundo Marrach (1996, p. 46-48):

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltarmos três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...].
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...].
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Depois da crise do capitalismo ocorrida em 2008, notou-se uma reavaliação técnica acerca das reais possibilidades “milagrosas” do neoliberalismo em relação às questões de desenvolvimento, visto que muitos dos objetivos apregoados pelos defensores da política econômica baseada no Consenso de Washington, não lograram surtir o efeito esperado, inclusive gerando ou acentuando problemas socioeconômicos que vislumbravam corrigir ou amenizar. Nos últimos anos, novas diretrizes vêm sendo pensadas e colocadas em prática, com o aval de governos e de organismos financeiros mundiais, tais como o Banco Mundial e a Unesco. As chamadas PPPs (Parcerias Público-Privadas) vem ganhando espaço nas articulações para o desenvolvimento de projetos educacionais em todo o país. Porém, conforme ressalta Robertson (2012, p. 292), os “PPP’s têm sido o perfeito guarda-chuva, pois, enquanto o fornecimento de educação opera de acordo com princípios do livre mercado (competição, eficiência etc.), o Estado garante um estimulante ambiente de políticas e, o mais importante, financiamento”.

Num primeiro momento parece positivo o interesse de grupos privados e públicos em comunhão pelo desenvolvimento da educação. No entanto, não podemos ingenuamente esperar que os chamados grupos capitalistas percebam a importância da educação assim como grupos comprometidos (pelo menos no discurso) com a superação do sistema-capital. Nesse sentido, como nos lembra Bendrath e Gomes (2011, p. 105),

as políticas de tais organismos implementadas em países com dificuldades financeiras e sociais, em grande parte não obedeceram às adequações e especificidades locais, gerando grandes dívidas financeiras e pouca modificação das estruturas sociais.

As enormes dívidas contraídas por países da periferia do sistema capitalista vieram a acarretar o que podemos chamar de condição de subdesenvolvimento socioeconômico. Tal dependência dos países periféricos (devedores) em relação às nações centrais (credores), o que acabava gerando inúmeros problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais que, numa verdadeira bola de neve, só aumentavam de volume a cada dia. Reconhecendo esse quadro como verdadeiro, os investimentos que deveriam gerar desenvolvimento acabavam ocasionando exatamente o contrário.

Uma perspectiva emancipadora em Educação de Jovens e Adultos, especialmente no Ensino Fundamental, deve estar voltada aos anseios dos alunos trabalhadores ou desempregados, no intuito de fornecer-lhes as condições mínimas para se tornarem agentes históricos e não meros espectadores. Contudo, após o advento do neoliberalismo, a educação

emancipadora sofreu um ataque feroz contra suas prerrogativas essenciais. O estado-mínimo, o processo de privatização da economia e de transferência de recursos públicos para a esfera privada, características marcantes do projeto neoliberal, desestruturaram as iniciativas progressistas de transformação das sociedades. Além disso, fizeram surgir, mesmo depois de certo congelamento das forças de esquerda, novas frentes de luta contra a mercantilização da educação e seus reflexos extremamente danosos às populações mais exploradas e excluídas da sociedade.

Como a História tem mostrado, o sistema capitalista apresenta características próprias que são intrínsecas ao seu desenvolvimento, legitimação e manutenção. Sendo assim, podemos questionar os PPP das escolas da rede municipal de Canoas em relação a que tipo de sociedade querem constituir. Ao receberem recursos financeiros e propostas de gerenciamento (e não raro as colocando em prática) de organismos que tem sua sede em países capitalistas podem disseminar propostas de sociabilidade e subjetividades neoliberais. É preciso que educadores compreendam as novas formas de relacionamentos sociais que constituem o desenvolvimento e a emergência de diferentes subjetividades. Nesta perspectiva,

Os sujeitos neoliberais são empreendedores, criativos, solipsistas, individualistas e desenvolvem um tipo de subjetividade que o neoliberalismo necessita para sobreviver. Eu penso que é necessário compreender tais desdobramentos como um conjunto de mudanças econômicas concretas, mas também como um conjunto de mudanças no interior das subjetividades. Ou como se tem dito [...], o neoliberalismo não é algo que está apenas “lá fora”, na economia, mas também aqui dentro, em nossas cabeças (BALL apud ROSA, 2013, p. 462).

3.3 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos a partir dos conceitos de justiça e democracia

Geralmente, os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas propõem ações educacionais que visam à necessidade de instituir transformações nas sociedades, para que estas se tornem mais justas, onde haja liberdade e participação efetiva das pessoas nos processos políticos, na tomada de decisões acerca das demandas sociais. Tais documentos oficiais das escolas investem na ideia de que uma sociedade justa deva ser aquela que ofereça oportunidades iguais para todos, para que estes busquem seu desenvolvimento cognitivo, espiritual, material, humano. Geralmente, lê-se o seguinte nos PPP: o objetivo da educação é formar indivíduos livres, para que possam atuar de forma ética e responsável em suas comunidades, e, com isso, instituir uma sociedade democrática, com menos injustiças.

Realizadas essas colocações introdutórias, cabe levantar as seguintes questões teóricas: O que significa liberdade? O que significa justiça? Liberalismo e democracia são ideias SEMPRE interligadas? De que tipo de democracia está se falando? Da democracia liberal ou da democracia socialista?

Norberto Bobbio (2000, p. 7-8), em relação aos conceitos de democracia e liberalismo, sugere o seguinte:

A existência atual de regimes denominados liberal-democráticos ou de democracia liberal leva a crer que liberalismo e democracia sejam interdependentes. No entanto, o problema das relações entre eles é extremamente complexo, e tudo menos linear. [...] Um estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal.

Então, cabe ressaltar que, em tese, o coletivo que produz o plano político pedagógico da escola, quando apregoa a necessidade de liberdade e de democracia, para que uma sociedade seja melhor, vislumbra uma realidade vindoura em que todas as pessoas, tenham respeitados os seus direitos e que tenham consciência de seus deveres. Para balizar essas condutas, existe a jurisprudência, isto é, um conjunto de leis e normas que são instituídas com a finalidade de melhor organizar as relações sociais, econômicas e políticas no interior de um corpo social. Tal jurisprudência será o resultado da tensão entre os grupos sociais, cada qual buscando construir um "por-vir" mais significativo, mais coerente, na busca por tempos melhores em um mundo melhor, segundo suas próprias ideologias. As leis existem para garantir a igualdade de direitos, tendo em vista que somos sujeitos diferentes, desiguais e para que saibamos o que pode ser feito ou não em relação a determinadas circunstâncias. A partir dessa simples premissa se pode buscar compreender o conceito de justiça.

Justiça significa igualdade de direitos. Conforme o dicionário Aurélio eletrônico, justiça quer dizer "virtude moral pela qual se atribui a cada indivíduo o que lhe compete: praticar a justiça". Cabe ressaltar que o conceito de justiça também tem historicidade e é, por isso, resultado do contexto social, político, econômico e cultural de uma determinada época, ou seja, varia segundo o tempo histórico. Como exemplo, podemos analisar, a noção de justiça em diferentes tempos históricos, para que possamos ter uma ideia de sua historicidade.

Na Roma Antiga se tinha a ideia de que as noções de lei e justiça não eram obrigatoriamente inerentes uma a outra. Por exemplo, a base da economia romana era a agricultura praticada, em certos casos, por escravos. Portanto, o escravismo era legal, mesmo

que, humanamente injusto e degradante na maioria das circunstâncias, principalmente para os povos conquistados em guerra que se tornavam escravos dos romanos e procuravam a retomada de sua liberdade utilizando-se dos mais variados estratagemas. Paradoxalmente, como sabemos, era uma luta pela condição de ser livre novamente e não contra a escravidão como instituição. Ainda na Roma antiga havia a condição da plebe marginalizada pela elite patriciana que, a partir de meados do século V a.C. passou a tomar cada vez mais consciência de sua importância para Roma, reivindicando direitos sociais e políticos. Para a plebe, era injusto pagar impostos, servir ao exército romano, utilizando-se de seus recursos privados, e, ao mesmo tempo, não ser parte de cidadania romana. Para tanto setores da plebe foram se organizando com o objetivo de mudar a legislação, o que acabaram conseguindo durante o período republicano, ao conquistarem o direito de eleger um cônsul. Desde 494 a.C. já tinham o direito a eleger os tribunos da plebe, com funções legislativa e fiscalizadora. Havia uma justiça posta, que parecia justa para um determinado grupo social, porém, para outro, era injusta; na verdade, o que era legal não era necessariamente justo para os plebeus.

Nos tempos medievais, a grande maioria da população camponesa da Europa ocidental, marcadamente na França, vivia numa condição de pobreza alarmante, mesmo sendo a responsável pela produção da riqueza. À população rural cabia as atividades laborais como a agricultura, o pastoreio e, em alguns casos, o pequeno artesanato. Como ressaltam Schmidt (2007), Cotrim (2008) e Vicentino e Dorigo (2005), essas populações eram obrigadas por lei ao pagamento de tributos tais como a corveia, a talha, o tostão de Pedro e as chamadas banalidades. Tomando o cuidado para não incorrer em descontextualização, podemos considerar injustas as condições dos chamados servos camponeses ou servos da gleba. Eram injustas, porém legais. Os servos trabalhavam em troca de proteção por parte dos nobres latifundiários, os chamados senhores feudais, era o que determinava o direito consuetudinário. Inclusive a Igreja Católica, numa boa proporção, concordava, legitimava e levava adiante tal condição. A guisa de curiosidade, podemos ressaltar o que disse, no século X, o Bispo Adalberon de Laon, citado por Le Goff (1983):

A sociedade dos fiéis forma um só corpo, mas o Estado tem três corpos: com efeito os nobres e os servos não se regem pelo mesmo estatuto [...] uns são guerreiros protetores das igrejas; são os defensores do povo, tanto dos grandes como dos pequenos, de todos, enfim, e ao mesmo tempo garantem a sua própria segurança. A outra classe é dos servos: essa desgraçada raça não possui senão à custa de sofrimento. Quem, de ábaco na mão, poderiam contar os cuidados que absorvem os servos, as suas longas caminhadas, os seus duros trabalhos? Dinheiro, vestuário, alimento, tudo os servos fornecem à toda a gente; nem um só homem livre poderia subsistir sem os servos [...]. A Casa de Deus, que cremos ser uma, está, pois, dividida em três: uns oram, outros combatem, e outros, enfim, trabalham. Essas três

partes que coexistem não sofrem com a sua disjunção. Os serviços prestados por uma são a condição da obra das outras duas; e cada uma por sua vez, se encarrega de aliviar o todo. De modo que essa tripla associação nem por isso é menos unida, e é assim que a lei tem podido triunfar e que o mundo tem podido gozar de paz. (LAON apud LE GOFF, 1983, p. 45-46)

Como observamos, a justiça medieval, instituída a partir de valores engendrados pelas elites, segundo elas, normatizava e fazia funcionar a sociedade daquela época, apesar das dificuldades que iam se sobrepondo a cada dia na vida de todos os grupos sociais. Era justa, ainda que dura segundo o bispo, a atividade de trabalho das famílias camponesas, pois era parte articulada com outras atividades importantes como a guerra/proteção e a religião, cada uma sustentando a outra, gerando equilíbrio e progresso. Sabemos que nem todos os servos concordavam com o bispo e as elites feudais. Ocorreram inúmeras revoltas de camponeses (as jacqueries) que lutavam por melhores condições de vida e trabalho, contra a servidão e pela liberdade. Cabe ressaltar que os camponeses eram considerados como parte integrante da terra, não podendo, segundo a tradição, deixar as terras de seus senhores em hipótese alguma. Na França a servidão só seria extinta com a Revolução de 1789 e, na Rússia, só no final do século XIX.

No Brasil, entre os séculos XV e XIX, a grande maioria dos trabalhadores era formada por negros (as) escravizados. Havia uma legislação que normatizava o trabalho compulsório em nosso país. A própria Constituição de 1824 considerava a situação de proporcionar a defesa dos direitos de liberdade nos incisos do artigo 179 (BRASIL, 1824) referentes, entre outros, à liberdade de pensamento⁸, de culto ou religião⁹, de viajar ou emigrar¹⁰, de trabalho¹¹ e igualdade perante a lei¹². No entanto, aos escravos não eram, obviamente, espalhados esses direitos, o que acabava gerando uma situação de exclusão e marginalização da maioria absoluta da população, posto que a população negra não podia participar da vida política do país mesmo na condição de liberto, conforme prescreve o artigo 94 (BRASIL, 1824):

⁸ Art. 179, inciso IV: Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publica-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pela forma, que a Lei determinar.

⁹ V. Ninguém pode ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a Moral Publica.

¹⁰ VI. Qualquer pode conservar-se, ou sair do Império, como lhe convenha, levando consigo os seus bens, guardados os Regulamentos policiaes, e salvo o prejuízo de terceiro.

¹¹ XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, á segurança, e saúde dos Cidadãos.

¹² XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província todos, os que podem votar na Assembleia Paroquial. Excetuam-se

I. Os que não tiverem de renda líquida anual de duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio, ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em querela, ou devassa (BRASIL, 1824, s/p.).

Esta breve digressão histórica demonstra que pode ser o caso de flagrante injustiça o fato de a lei ser seguida! Podemos considerar um exemplo atual acerca da garantia democrática do direito de greve. Uma greve de motoristas de ônibus pode caracterizar uma injustiça em relação aos demais trabalhadores pela dificuldade no deslocamento até seu emprego. A falta ou atraso dos trabalhadores, pode prejudicar as atividades essenciais como no setor de emergência de um hospital ou na produção e distribuição de energia elétrica, por exemplo. Talvez algumas vezes possam se levantar contra o direito de greve, argumentando em favor do direito de ir e vir. Contudo a lei especifica que "todos" os trabalhadores têm direito à greve. Então, temos uma situação delicada: uns reivindicando seus direitos e, enquanto isso, outros tendo seus direitos violados ou atendidos de forma deficitária. O exercício da cidadania democrática não ocorre sem acarretar inúmeros contratemplos.

Na área da educação, segundo a Constituição Federal de 1988, todas as pessoas tem direito a ter acesso à escolarização, pois é um dever do Estado garanti-lo. Contudo, ainda não podemos comemorar, por exemplo, o fim do analfabetismo em nosso país, assim como não podemos celebrar a presença de 100% das crianças nas instituições de ensino. O direito existe e foi uma grande conquista do povo brasileiro. Porém, devido a inúmeros fatores, alguns deles inerentes ao Estado, com administrações precárias com políticas públicas ineficazes, descontínuas ou inexistentes. Pelos dados do Censo 2010, "821 120 crianças em idade escolar estavam fora da escola" (IBGE, 2013, p. 169). Os analistas afirmam:

A educação no Brasil tem se modificado lentamente nos últimos 140 anos. O percentual de pessoas alfabetizadas saltou de 18,6% da população livre e 0,1% da população escrava, em 1872, segundo o Recenseamento Geral do Brasil daquele ano, para 82,6%, em 2010. [...] Em 2010, o analfabetismo por faixa etária aponta diminuição no percentual de brasileiros com idades inferiores a 60 anos que não sabem ler e escrever, sendo 3,0% na faixa de 15 a 29 anos e 9,5% na de 30 a 59 anos, enquanto que, na faixa igual e superior a 60 anos, o percentual nacional atinge 26,6%. Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social e o fim das discriminações sociais, ela é parte do processo de formação de sociedades mais igualitárias e fator fundamental de redução das disparidades socioeconômicas (IBGE, 2013, p. 15).

Por mais otimistas que possamos ser, não se pode afirmar que a universalização do acesso à escola realizará no país a promoção de uma sociedade mais justa. A própria escola,

muitas vezes, não é justa. Nesse sentido, Dubet (2004, p. 540) nos faz as seguintes indagações sobre como deveria ser uma escola justa:

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais? Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências? Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação? Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

O conceito de meritocracia tem sido bastante discutido no atual contexto educacional brasileiro. Podemos afirmar que entre alguns professores e professoras, tanto no ensino regular quanto na EJA, tal ideia é bem recebida quase que unanimemente no seu sentido mais perverso, que atribui à responsabilidade pela exclusão social apenas aos despossuídos, nunca ao sistema educacional e macroeconômico. Conforme argumenta Bresser-Pereira (2012), os críticos conservadores, por exemplo, do sistema de cotas, costumam vociferar que essa política não considera o mérito. O ministro do governo FHC elabora o seguinte questionamento, que consideramos pertinente:

Mérito medido de que maneira? Mérito medido em exames vestibulares, quando o último Ideb para o ensino médio foi de 3,5 para os alunos das escolas públicas e 5,7 para os de escolas privadas? Essa diferença brutal deixa muito clara a imensa desvantagem dos pobres na competição para chegar ao ensino superior no Brasil. Portanto em termos de "justiça", a política de cotas está corretíssima (BRESSER-PEREIRA, 2012; s/p., grifo nosso).

O sistema capitalista neoliberal tem na meritocracia um baluarte. Na escola municipal em que realizamos o trabalho de pesquisa percebemos, no decorrer de conversas informais com os professores e professoras, gestores e gestoras da EJA, assim como no breve questionário que solicitamos acerca dos PPP, que a meritocracia é uma ideia com bastante aceitação pelo corpo docente e diretivo da escola. Nesse contexto polêmico, Dubet (2004, p. 546) ressalta que

sabemos bem que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a "igualdade pura". Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa [...]. Ao apresentar essas ideias, talvez banais, não podemos nos calar em relação a três coisas. A primeira é que a

justiça distributiva sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens, como mostra a enorme dificuldade de tocar no recrutamento das elites. A segunda é que a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares. A terceira é que os grupos sociais mais mal posicionados em relação à escola, e que deveriam defender esta orientação, não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la. Portanto, é preciso colocar o problema da justiça em outros termos.

Paulo Freire (1997) já nos advertia que a educação não teria condições, sozinha e de forma isolada de transformar a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária. Porém, teria condições de contribuir para que fossem pensadas e realizadas as transformações que a maioria da população julgasse necessárias. É importante sublinhar que a escola, em determinadas circunstâncias, ao invés de engendrar igualdade de possibilidades (como de forma geral apregoam os PPP) tem concorrido para gerar ainda maiores desigualdades. As crianças vindas das camadas mais pobres da população teriam acesso a escolas menos equipadas, com grande rotatividade de professores, em locais onde a violência estaria presente dioturnamente, dificultando assim um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas dos educandos(as), e gerando um grande número de alunos desistentes, corroborando para o incremento nos índices de evasão escolar, na distorção idade/série, na violência nos centros educacionais e no seu entorno. No caso, por não terem uma trajetória de sucesso na escola, com repetidas reprovações, provavelmente não conseguiriam ter acesso a empregos melhores, com boas condições de trabalho e salários condizentes com as suas necessidades. Nesse sentido, a escola por não estar devidamente preparada para atender a estes grupos, seria corresponsável pelo seu fracasso, reproduzindo e legitimando, conforme já assinalava Bourdieu (2001), as desigualdades sociais ao invés de minimizá-las ou extingui-las, conforme buscam objetivar os PPP. De acordo com Dubet (2003, p. 34),

É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais. Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.

Uma das primeiras instituições a sofrer com as desigualdades é a democracia. Em sociedades assoladas por desigualdades sociais e regionais profundas, a democracia é arruinada. Tal situação ocorre pelo fato de que o poder econômico de determinados grupos

sociais (no caso do capitalismo, a burguesia) se sobrepõe em relação ao universo político-jurídico, ou seja, fala mais alto que qualquer outra classe social, subjugando e negligenciando os interesses dos outros grupos que compõem a sociedade, muitas vezes, marginalizando-os. Não raro, no Brasil, pode-se perceber certa apatia e desinteresse nas pessoas em relação às questões pertinentes a política, resultado de um continuum histórico marcado por condições de corrupção, desmandos, descaso e alienação. Nesse caso, podemos considerar que a situação de apatia política, característica marcante da população brasileira, acaba tendo relações perversas com a origem e manutenção de desigualdades socioeconômicas em nosso país. A não participação, por apatia ou alienação, concorreria para a manutenção e alargamento das condições de exclusão política e social, em que pese algumas melhorias implementadas pelas políticas públicas nos últimos anos, no caso do Brasil e, também, em países da América do Sul. Observamos ainda que as origens dessas condições de desigualdades, importante obstáculo para a ampliação dos procedimentos efetivamente democráticos em nosso país, têm raízes ainda no período colonial e imperial de nossa história. Para Fernando Henrique Cardoso (1991, p. 23-24),

apesar dos pesares [...] as experiências democráticas europeias e norte americanas (em voga desde o final do século XVIII) minoraram as desigualdades sociais. No caso da América Latina [...] as tênues experiências democráticas, em geral espasmódicas, não foram capazes de gerar políticas sociais duravelmente compensadoras. Essa verificação, com pano de fundo com estruturas sociais marcadas por fenômenos tão profundos como a escravidão negra ou a servidão indígena, pela distorção das economias colonial-exportadoras e por uma cultura patrimonialista e clientelística, coloca nuvens no horizonte democratizador. Quando houve políticas mais equalizadoras elas se basearam mais na vontade do Estado sob pressão da presença de massa inquietas e de setores das elites que, para permanecer à tona, tratavam de impor algumas medidas "de alcance social", do que na reação autônoma das classes oprimidas e da "sociedade civil".

Mais tarde, como sabemos, FHC se tornaria presidente da república, pouco contribuindo para que essa realidade histórica, ressaltada por ele, viesse a ser minimizada, mesmo que Cotrim (2008), por exemplo, considere que tenha havido avanços nas áreas de saúde e educação no decorrer do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No que se refere à educação, foi no primeiro governo de FHC que se normatizou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, processo no qual parece evidenciar-se a influência do Banco Mundial em total sintonia com a nova aliança no poder. FHC manteve ao longo de seus oito anos de gestão no Ministério da Educação “o economista e ex-reitor da UNICAMP Paulo Renato Souza, com passagem pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), onde ocupou uma vice-presidência” (PINTO, 2002, p. 109). Esse ministro

foi um dos principais articuladores da LDB (Lei nº 9.394/96). Conforme José Marcelino de Rezende Pinto, este ministro é um dos principais articuladores políticos da aprovação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo e, por meio de uma manobra regimental no Senado, o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro. Esse projeto é aprovado em fevereiro de 1996 no plenário, de onde retorna para a Câmara, que introduz pequenas alterações e o aprova em 17 de dezembro de 1996. De lá segue para sanção presidencial e é promulgado como lei em 20 de dezembro do mesmo ano, sem qualquer veto presidencial, fato raro em nossa história e que mostra sua total sintonia com a nova aliança no poder (PINTO, 2002, p. 112).

4 ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA: O DILEMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 O que dizem as normas sobre EJA do Conselho Nacional de Educação

A EJA é regulamentada no Brasil a partir do que indica a Lei 9394/96 em seus artigos 36 e 37, abaixo reproduzidos na íntegra:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

1§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a EJA no Brasil vem sendo normatizada com o objetivo de assegurar acesso à educação àqueles que não tiveram possibilidades de estudar na idade própria, tendo sido observadas as características do corpo discente, ou seja, como vivem, trabalham, e o que esperam do futuro. Importante é salientar que o acesso e a permanência do alunado nos cursos de EJA é responsabilidade do Estado e deve dar condições para que o corpo discente possa prosseguir em seus estudos, ainda que em caráter regular.

A EJA além de direito social historicamente adquirido pela classe trabalhadora, também pode se configurar como uma ação alternativa de construção de uma realidade educacional que permita a constituição de uma sociedade mais justa, tal como apregoam os PPP e os documentos normatizadores dessa modalidade de ensino.

Nessa linha de raciocínio questionamos os mais variados canais para identificar se estamos verdadeiramente buscando "outra" sociedade que venha a constituir-se por cidadãos mais livres, críticos e empenhados na preservação coerente da dignidade humana e do meio ambiente. Para desenvolvermos esta questão, realizamos uma leitura crítica dos Pareceres do CNE acerca da EJA.

Ao analisarmos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1¹³ de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Por óbvio, segue-se a respectiva alteração desta Resolução pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2004¹⁴ e o reexame que o Parecer CNE/CEB nº 29/2006¹⁵ faz dos anteriores, observamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA estiveram sob constante alterações pelo CNE. Essas diretrizes e suas reformulações nesta modalidade de ensino foram mais focadas na requalificação de trabalhadores. Aqui surge uma dúvida, a saber: Será que a preocupação com a qualificação dos trabalhadores é para mantê-los inseridos no mercado de trabalho ou representa um esforço dos sistemas de ensino para recuperar o direito à educação de pessoas jovens e adultas às quais o Estado não garantiu este direito na idade adequada? Qual é a intencionalidade dessas diretrizes?

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, importante documento normatizador da EJA no Brasil, apresenta os fundamentos e funções dessa modalidade de ensino de acordo com o MEC, onde procura conceituar a EJA e indicar os seus objetivos e melhor forma de funcionamento. Para o, então, Relator do Conselho Nacional de Educação, Prof. Roberto Jamil Cury, a EJA

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CNE/CEB nº 11, 2000, p. 5).

Mais adiante, o Parecer apregoa também o que chamou de "Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos", em que apresenta um histórico da Educação de adultos em nosso país, assinalando as principais determinações jurídicas acerca do tema em questão, no decorrer da história. Esta seção do Parecer inicia citando um excerto da Declaração de Hamburgo sobre a EJA. Trata-se do ponto 2 da Declaração:

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14.02.2014.

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf. Acesso em: 14.02.2014.

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_06.pdf. Acesso em: 14.02.2014.

desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (CONFINTEA, 1997, p. 1).

Percebe-se um esforço por parte das autoridades governamentais em atrelar a EJA no Brasil às propostas teóricas disseminadas pela Declaração de Hamburgo. Uma análise de documentos oficiais que norteiam a realidade escolar em relação à EJA permite considerar, que pelo menos em teoria, ocorre uma aproximação conceitual (em relação ao que foi indicado em Hamburgo), visto que, por exemplo, os PPP geralmente apontam a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas que atentem para a necessidade de se elaborar uma "outra" sociedade, formada por cidadãos que busquem o desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia participativa, a justiça e o desenvolvimento social, econômico e científico. Outra seção do Parecer trata da EJA na atualidade, considerando como objeto de análise, os cursos da Educação de Jovens e Adultos e os exames da EJA, assim como cursos a distância e no exterior. Importante é salientar que o Plano Nacional de Educação também é analisado pelo Parecer, que observa as "bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil", e analisa como a EJA se relaciona com investimentos e ações tanto do setor público quanto do privado. A Constituição Federal de 1988 já assinalava a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação, conforme o artigo 214 que teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, conforme segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo considerada pelos planos nacionais como parte da educação básica, por isso responsabilidade do Estado, que deve assegurar condições

para que jovens e adultos possam iniciar ou retomar seus estudos a qualquer momento. Segundo o Parecer da CNE/CEB nº 11 (2000, p. 30):

Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória [...], os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular. O art. 4º VII da LDB é claro: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; Assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar tanto os cursos quanto os exames supletivos, a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta.

Somando-se ao exposto acima, Parecer procura assinalar alguns indicadores estatísticos da situação da EJA e, ainda, observar outro item relevante no caso da EJA que é a formação docente para a educação de jovens e adultos. Acerca dos indicadores estatísticos, o Parecer CNE/CEB Nº 11 (2000, p. 54) assinala que:

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intrarregionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e metodológicas, dificultam a captação e a consolidação de dados referentes as ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Embora haja esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado.

Em relação à formação docente, O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 (p. 56) fornece uma importante reflexão ao constatar que:

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

É notório que são poucos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura que oferecem disciplinas específicas em relação à EJA, salvo algumas exceções, tais como o curso de

especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade, oferecido pela UFRGS. Ainda assim, chega a causar surpresa que os concursos públicos para o preenchimento de vagas para lecionar na EJA não mostrem a preocupação com a formação especializada do educador para trabalhar com essa modalidade de ensino. Acerca dessa necessidade, afirma Freitas (2004, p. 155):

Frigotto (1996) assume posicionamento a esse respeito, propondo que a formação e a profissionalização do educador ocorra na perspectiva da práxis, apontando a necessidade da conscientização e considerando que o desafio fundamental da formação do professor é o de potencializar a —experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Para ele, a necessidade de —qualificar técnica, teórica e eticamente o trabalho do professor está diretamente ligado às possibilidades de vencer a Pedagogia da Desesperança que orienta o senso comum do trabalho escolar. Igualmente, Freire (1995) enfatiza a necessidade de superação da desesperança produzida pelo contexto neoliberal, pois —Educadores desesperançosos contradizem a sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na história.

Longe de ser um ativismo pedagógico a EJA representa acima de tudo o direito à educação emancipatória e permanente. O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 (p. 66) sublinha que:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, pode -se ler na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, o seguinte:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE, 2000, p. 1-2).

A Resolução propõe que seja feita a distribuição dos componentes curriculares de forma a "propiciar um patamar igualitário de formação", o que não vem ocorrendo na prática. Nas escolas que oferecem a EJA na cidade de Canoas, por exemplo, alguns componentes curriculares tem mais peso que outros, visto que contemplam maior carga horária semanal. Neste caso identificamos que o componente curricular chamado de "Ciências Exatas e Naturais" tem carga horária semanal composta por oito períodos de 55 minutos, enquanto que as "Ciências Humanas e Sociais", apenas quatro períodos. Como sabemos, há décadas isso vem ocorrendo e, como se pode observar analisando os resultados de avaliações externas realizadas nacional e internacionalmente, a grande maioria dos estudantes de matemática ainda apresenta dificuldades em compreender as operações lógicas básicas, não sendo, portanto, determinante a carga horária dispensada, mas talvez a formação do profissional desta área do conhecimento. Em que pese os resultados aquém do esperado, muitos alunos mostram interesse em estudar matemática com maior empenho na comparação com outras áreas do conhecimento, tais como, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, pois a primeira é "mais importante" que as outras. Não chega a surpreender que pensem assim, visto que são educados a pensar dessa maneira desde os primeiros dias na escola. As consequências desse conjunto de fatores podem estar caracterizando a sociedade brasileira atual, marcada por mazelas históricas que são ignoradas ou menosprezadas pela grande população, pois esta esteve, regularmente, afastada da possibilidade de ter contato mais duradouro e efetivo com outros componentes curriculares e diferentes saberes em sua trajetória escolar.

Em relação à formação docente para a EJA, a Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000, normatiza, em seu artigo 17:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 3)

Outro importante documento normatizador da EJA em nosso país é o Parecer CNE/CEB nº 6 de 2010, que, dentre outros fatores, indica:

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as

questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010, p. 6).

O documento normatizador da EJA CNE/CEB nº 6 de 2010 estabelece que a idade mínima estabelecida para que o aluno possa cursar a EJA é 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Estas alterações procuram levar em conta uma necessária aproximação entre o que apregoa a LDB, o ECA e as necessidades e objetivos da EJA. Contudo, tal situação, no que se refere ao Ensino Fundamental, tem ocasionado o que se convencionou chamar de juvenilização da EJA, também conhecida como um adolecer da EJA, conforme sublinhado no próprio Parecer (CNE, 2010, p. 13). Tal realidade é característica marcante da EJA na cidade de Canoas, observando-se a ocorrência desta condição também na escola onde realizei meu trabalho de pesquisa. Conforme o Parecer (BRASIL, 2010, p. 13),

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adolecer da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]. A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Em relação ao que se espera da EJA, enquanto modalidade de ensino, o Parecer CNE/CEB nº6 de 2010 compreende que ela se institui como uma educação para toda a vida, alicerçada na garantia da "unidade na diversidade". Conseqüentemente, “a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática” (BRASIL, 2010, p. 25).

4.2 O que dizem as ruas

Em maio e junho de 2013 ocorreram diversas manifestações populares nas principais cidades brasileiras. Milhões de pessoas foram às ruas reivindicar seus direitos de cidadania, algo que não acontecia no Brasil, desde a época do Impeachment do presidente Fernando Collor, em 1992. Vários motivos fizeram com que as pessoas manifestassem seu descontentamento com os rumos da nação. A cobertura da mídia televisiva destacou a corrupção considerando-a uma das principais características nefastas do universo político brasileiro. Recentemente começam a ser publicados estudos das ciências políticas e da área das finanças públicas para apurar o custo da corrupção para a economia política do país. Como a recente dissertação de Júlio Lobo Bloch, no Mestrado Profissional em Gestão de Finanças Públicas da Universidade de Brasília (UnB) orientada pelo docente e técnico do IPEA Ricardo Araújo, que se baseava no estudo realizado pelo Departamento de Competitividade e Tecnologia da Federação das Indústrias de São Paulo, FIESP (DECOMTEC, 2010, p. 4-5):

Se o controle da corrupção fosse ainda mais rigoroso, estima-se que todos os recursos liberados da corrupção para as atividades produtivas (isto é, o custo médio anual da corrupção) chegue a R\$ 69,1 bilhões (valores de 2008), correspondentes 2,3% do PIB. No entanto, este valor corresponde a um referencial teórico, em que se considera um nível de percepção da corrupção tendendo a zero, condição que não foi observada por nenhum país até então.

Este estudo evidencia que o senso comum dos eleitores e manifestantes dificilmente perceberá a necessidade de pensar na dimensão econômica da corrupção para além da repulsa ou indignação moral da opinião pública contra os políticos corruptos e os empresários corruptores, considerando, essa comparação do empresariado vinculado à FIESP:

Tem-se que 27% do valor que o setor público gasta com educação representa o montante total que se perde com a corrupção no Brasil. O custo da corrupção constitui uma parcela ainda maior do orçamento público da saúde: cerca de 40%. Em relação à segurança pública (primeiro item de preocupação dos brasileiros, segundo pesquisa do IBOPE em 2007), o custo médio anual da corrupção de R\$ 41,5 bilhões ultrapassa o gasto de R\$ 39,52 bilhões dos estados e União em segurança pública em 2008. É possível afirmar ainda que o custo médio da corrupção representa 2,3% do consumo das famílias (DECOMTEC, 2010, p. 28).

Há fortes indícios de que a deficiência dos serviços públicos prestados pelo Estado à cidadania não se resolve de forma simplista, mas implicar zerar a corrupção. Uma das demandas mais lembradas pelas multidões é a questão da educação e da saúde. As pessoas

passaram a criticar a utilização de recursos públicos para a realização de eventos esportivos relacionados ao futebol, tais como a Copa das Confederações, realizada em importantes centros urbanos brasileiros em julho de 2013, e a Copa do Mundo que ocorrerá no Brasil, nos meses de junho e julho de 2014. Segundo os manifestantes, o futebol não deveria ser prioridade dos governos e sim a educação e a saúde, por exemplo, áreas que apresentam problemas históricos de mau gerenciamento. O povo nas ruas, munido de palavras de ordem, cartazes, faixas, procurou chamar à atenção das autoridades e do restante da população brasileira para o fato de que o montante de recursos disponibilizados para os torneios esportivos poderiam ser empregados na qualificação dos serviços públicos prestados.

O direito a uma educação de qualidade que venha a atender as principais demandas da sociedade brasileira foi uma importante bandeira de reivindicação das manifestações do ano que se passou. Essas manifestações populares revelam que setores da sociedade brasileira ainda percebem a educação como um processo importante na mudança de suas vidas e da melhoria das condições de vida em sociedade. Com uma educação de melhor qualidade mais pessoas estariam aptas a conviver umas com as outras e melhor preparadas para o mundo do trabalho. Ainda se imagina que isso possa ser possível em nosso país e esse foi um dos principais motivadores para as manifestações populares ocorridas em 2013.

As manifestações fazem parte de uma nova forma de movimento social composta predominantemente por jovens, escolarizados, predominância de camadas médias, conectados por e em redes digitais, organizados horizontalmente e de forma autônoma, e críticos das formas tradicionais da política na atualidade (GOHN, 2013, p. 12).

Embora a pesquisadora tenha tido a impressão sobre a boa escolaridade da maioria dos manifestantes, é possível questionar sobre quantos dentre eles tiveram acesso a uma educação de qualidade? Quantos deles passaram pela educação regular e quantos deles seriam egressos da EJA? Posso ainda indagar: será que todos concluíram os estudos básicos? Sendo a resposta negativa, por que isso ainda ocorre?

Os movimentos populares são marcas do processo democrático e da construção de cidadania. A EJA tem esse caráter de atender aos jovens e adultos proporcionando-lhes alternativas de inserção na sociedade e no mundo do trabalho, assegurando-lhes, mesmo que minimamente, condições de estarem participando na sociedade, exercitando sua condição de cidadãos/cidadãs. A corrupção e o descaso governamental são problemas históricos em nosso país, sendo que suas origens mais remotas podem ser encontradas ainda no período colonial brasileiro, assim como a história da educação de adultos, assunto que abordaremos a seguir.

4.3 O que diz a história do Brasil sobre a EJA

A educação de adultos também é uma preocupação histórica em nosso país. Muito antes de nossa época ocorreram experiências educacionais que visavam ao atendimento das necessidades das sociedades daqueles tempos, algumas delas elaboradas para atender não só as crianças, mas também pessoas adultas, com objetivos de inserção social e no mercado de trabalho. Nesse sentido, podemos observar que desde o período colonial brasileiro existia uma prática de educação para adultos, como foi o caso das chamadas Missões jesuíticas. Padres ibéricos, em certas regiões da América, por exemplo, montaram uma estrutura educacional que objetivava a inserção dos nativos aldeados no universo cultural europeu, instruindo-lhes matemática, técnicas de carpintaria, ensinando-lhes a ler e escrever, para que os nativos pudessem melhor compreender os ensinamentos e as propostas culturais dos jesuítas ibéricos.

Atualmente existem pensadores que apontam a experiência jesuítica, em relação à cultura indígena, como algo que concorreu para a desarticulação destas comunidades nativas, ao passo que lhe retiravam sua autonomia e marginalizavam sua produção cultural diversa. Em outras palavras, a educação dos adultos serviria para a melhor aceitação, por parte do indígena, da dominação política, econômica e cultural do colonizador, desconsiderando ou tratando com inferioridade o universo cultural dos nativos.

As escolas e os colégios que os jesuítas construíram foram os principais e os mais sólidos pontos de apoio da expansão missionária. Durante os três séculos que abrangem o período colonial, o ensino no Brasil encontrava-se estritamente ligado ao clero. Embora os missionários se dedicassem ao ministério espiritual, não esqueceram o cultivo das ciências e das letras, período que chamaríamos depois de ensino público (SILVA; BITTAR; HAYASH, 2007, p. 133).

Para estes autores, a experiência jesuíta no Brasil durou até 1759, ano da expulsão da ordem, realizada a mando do Marquês de Pombal, que via na instituição um perigo para o absolutismo português, visto que, com o passar do tempo, os indígenas se inclinavam a obedecer as normas proferidas pelos padres em detrimento do poder político e administrativo dos funcionários da Coroa lusitana.

Mais tarde, já no século XIX, a Constituição Imperial (BRASIL, 1824), no artigo 179 inciso XXXII propunha garantir a “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Segundo Raimundo Helvécio Aguiar (1997) o preceito constitucional de 1824, adultos indígenas, brancos e negros passaram a ter direito à educação. Cabe ressaltar que, apesar de constar na Constituição, eram esparsas as ações efetivas com o intuito de incluir no processo

educacional um maior número de adultos, quer por falta de recursos financeiros ou por falta de profissionais em educação. A situação acabou ficando mais descentralizada a partir de 1834, com o Ato Adicional que, na área da educação, delegou poderes para as províncias deliberarem nessa área (educação primária) de acordo com suas necessidades e possibilidades, o que acabou retirando a responsabilidade do governo imperial quanto à organização de um sistema educacional em nível nacional. Conforme Maria Cristina Teixeira (2008, p. 151),

[...] podemos dizer que durante o período de vigência da Constituição de 1824 não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as pessoas políticas para seu desenvolvimento. O que havia era a disciplina da matéria por meio da legislação ordinária, com a consequente descentralização, que não trouxe benefícios para o progresso da educação no País, pois privilegiou o ensino superior em detrimento da criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da maior parte da população.

Nesse sentido, apesar de haver uma legislação que instituía o direito à educação para as populações adultas, o Brasil oitocentista continuou sendo um lugar em que apenas uma minoria tinha efetivo acesso aos bancos escolares, sendo este grupo, composto majoritariamente por homens brancos pertencentes à casta social dos mais ricos ou, em menor grau, aos grupos sociais médios. Com a proclamação da República em 1889 e a instauração de uma nova Constituição Federal em 1891¹⁶, ficou estabelecido que os analfabetos não teriam direito ao voto. Também não possuíam esse direito os soldados, os padres, os mendigos, e as mulheres, situação que excluía a grande maioria da população brasileira daquela época do processo eleitoral, o que acabava por constituir um contexto político de desigualdade. Segundo Strelhow (2010, p. 51-52),

com a Constituição de 1891 estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se a uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira.

Como se pode perceber, o início do século XX não chegou a representar, para a grande maioria da população brasileira, grandes mudanças socioeconômicas, e no que diz respeito a esfera da Educação, a realidade continuou excludente. As primeiras décadas do século passado mantiveram a mesma dinâmica do que fora instituído nos últimos tempos do século

¹⁶ O texto da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 189. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.

XIX em relação a políticas públicas em educação, ou seja, continuou o governo federal considerando o Ensino Superior como prioridade em detrimento do Ensino Básico. Segundo Clayte de Paula Azevedo (2007, p. 53), "o ensino brasileiro existente nessa época não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava, perfeitamente, como uma educação de elite, deixando claro o fato de a educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica nesta sociedade". Podemos concluir que a proclamação da república não significou melhorias significativas para as populações mais necessitadas da sociedade brasileira daqueles tempos. Também ocorreram várias revoltas e manifestações sociais no decorrer da República Velha (1889-1930), assim como vem ocorrendo ultimamente, uma resposta das camadas excluídas e de setores das classes médias aos desmandos governamentais, ao autoritarismo e à corrupção institucionalizada. A República que nascia não tinha, pelo menos por parte das principais ações de seus líderes político-econômicos, apesar de discursos em contrário, a intenção de realizar grandes transformações sociais no Brasil. De acordo com Anísio Teixeira (1969, p. 295),

[...] apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.

Pouco mais tarde, na chamada Era Vargas, a partir de 1934, ficou estabelecido, sob-responsabilidade do governo federal, o Plano Nacional de educação, a primeira vez em que uma Constituição inclui a educação com um capítulo específico, segundo consideração de Raimundo Helvécio Aguiar (1997). No ano de 1942 houve a ideia de ampliar o Ensino Supletivo para jovens e adultos a partir da captação de recursos do recém-criado Fundo Nacional do Ensino Primário. Ainda com base nos ensinamentos do professor Raimundo Helvécio Aguiar (1997), a criação e a regulamentação desse Fundo ocorrerá em 1945, desse modo a educação passa a contar com recursos orçamentários próprios, estabelecendo-se o percentual de 25% deste total a ser destinado e aplicado no Plano Geral de Ensino Supletivo para Jovens e Adultos Analfabetos.

Em âmbito internacional, no pós Guerra (durante o ano de 1945) foram criadas a ONU e a UNESCO, organizações que desde o início de suas atividades se mostraram preocupadas com as desigualdades internacionais e elegeram a área educacional como uma das prioridades para buscar melhorias de alcance planetário, objetivando um desenvolvimento

socioeconômico mais abrangente e alcançando um grande número de pessoas. A partir do alerta feito pelas instituições citadas acima em relação à necessidade de incremento de políticas governamentais na área educativa, em 1946, foi instalado no Brasil o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como resultado do movimento que ficou conhecido como Primeira Campanha Nacional da Educação de Adultos. Contudo, de acordo com Strelhow (2010, p. 53),

É discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

No decorrer dos anos 50 ocorreram campanhas para a erradicação do analfabetismo em nosso país. Contudo, elas não tiveram o alcance esperado e logo foram desarticuladas, mas foi possível iniciar diversos movimentos de alfabetização de jovens e adultos e de educação popular desde o final dos anos 50 a meados dos 60 (AGUIAR, 1997).

Nesta época ainda era bastante acentuado o preconceito por parte de parcelas da sociedade brasileira em relação às pessoas analfabetas. Tal situação, que se mantinha há décadas e que talvez tenha origem no final do século XIX era considerada um dos motivos para que o Brasil fosse um país atrasado em relação às grandes potências econômicas mundiais tais como os EUA e a França, pois era marcado pela condição de subdesenvolvimento socioeconômico. Cabe lembrar aqui Rui Barbosa que postulava que os analfabetos seriam como crianças incapazes de pensar por si próprios. Marcas de uma época. Ainda no final dos anos 1950 surgiu o que se chamou de Educação Popular que acabou por se constituir em uma alternativa para a educação dos contingentes de excluídos. É neste contexto que surge a figura do educador Paulo Freire, para quem a educação deveria ser contextualizada e problematizadora, de modo a respeitar os saberes prévios do educando, e considerar o "saber de experiência feito" (FREIRE, 2000, p. 71). Acerca desta temática, Freitas (2001, p. 61) esclarece:

Freire desafia educadores progressistas à escuta do *saber de experiência feito* tendo em vista a organização do ato pedagógico, pois é a partir dela que se estabelece entre educador e educando uma relação de horizontalidade, de superação da marca autoritária que dicotomiza quem ensina e quem aprende.

Conforme os estudiosos críticos do regime militar que se instauraria a partir do golpe de Estado de 1964, as propostas educacionais freireanas acabariam por se manifestar rebeldes

e contrárias aos que vislumbravam as elites político-econômicas, nacionais e internacionais, aliadas ao movimento dos militares. Tais ideias e ações seriam consideradas subversivas pelos novos donos do poder, uma vez que Freire pregava uma educação conscientizadora e problematizadora da realidade, e partia do contexto do aluno, respeitando sua carga de conhecimentos prévios como ponto de partida para a melhor compreensão da realidade, objetivando uma condição de emancipação das gentes, em busca de uma ética humanizadora, edificada numa sociedade sem opressores e oprimidos, ou seja, igualitária e fraterna.

Contudo, o golpe civil-militar de 1964, que destituiu do poder o presidente João Goulart, democraticamente eleito acabou transformando a realidade política brasileira. A Educação Popular começou a ser vista como uma proposta ideológica das esquerdas e por isso combatida pelos setores mais conservadores de nossa sociedade até a sua dissipação. Em seu lugar, os governos militares foram instituindo, a partir do final dos anos 1960, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Conforme relata Strelhow (2010, p. 54),

com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura [...].

Nesse sentido, o analfabeto, sendo identificado como uma pessoa incapaz de possuir conhecimentos significativos passou a ser visto pelas autoridades como alguém que devesse ser moldado conforme as diretrizes educacionais propostas pelos gestores do Mobral a serviço dos governos militares. A proposta do Mobral era a de alfabetizar o maior número de pessoas possível, conforme as necessidades do mercado de trabalho, sem as devidas preocupações com a educação emancipadora, o que resulta na criação de analfabetos funcionais. Como educação emancipadora compreendemos as ideias e ações que buscam a transformação da realidade que só será possível se forem criadas condições para que as pessoas possam superar um pré-estágio de ignorância e atingir um novo patamar intelectual conhecido como esclarecimento (*aufklärung*), autonomia, conforme Immanuel Kant propôs, ou seja, um momento em que a pessoa atinge sua maioridade intelectual em contraposição à minoridade que seria um contexto de incapacidade de raciocinar acerca de determinados fatores sem o controle ou domínio de outro indivíduo. A via possível para que esse nobre objetivo possa se

definir, talvez passe pela ideia de "desenvolvimento de práticas educativas de natureza dialógica, fundadas no respeito à ingenuidade que integra o senso comum, sem abrir mão do desafio à sua criticidade" (FREITAS, 2001, p. 61).

Com o fim do militarismo e o advento da chamada Nova República, a partir de 1985, o Brasil passou a conhecer um processo de redemocratização política e de ampliação dos direitos sociais. Aos poucos foi sendo desmontado o aparelho governamental que sustentava a ditadura civil-militar e em seu lugar foi surgindo uma nova perspectiva político-social. Em seu bojo surge um novo contexto para a disseminação de práticas educacionais e políticas públicas, com maior participação dos agentes envolvidos, tais como educadores, sindicatos, ONGs, entre outros grupos sociais que, a partir de então, passaram a tomar para si as responsabilidades pela estruturação de uma sociedade mais democrática, participativa, responsável e cidadã. Nesse sentido, em 1988, surgiu a nova Constituição Federal brasileira, que, devido ao seu teor um pouco mais progressista, ficou conhecida como a Constituição Cidadã, marcada pelo fim da censura aos meios de comunicação, direito a voto para os analfabetos, ampliação do direito à greve, liberdade e relativa autonomia sindical, entre outros avanços. Na área da educação, conforme ressalta a professora e coordenadora da Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da USP, Nina Ranieri (2012, s/p.):

A Constituição Brasileira (1988), ao definir o dever do Estado com a educação (art. 205) e o seu comprometimento com o desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º), individualiza a educação – direito de todos – como bem jurídico, dado o seu papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Em relação à educação de adultos, no contexto criado pelo processo de redemocratização, em substituição ao Mobral, surge a Fundação EDUCAR, em 1986. De acordo com Aguiar (1997), a Fundação EDUCAR é criada durante a democratização do país, no governo José Sarney, em consequência das críticas políticas feitas ao Mobral que resultaram na CPI do Mobral de 1976. Em outras palavras, o Mobral não cumpriu sua "missão" e não conseguiu diminuir os índices de analfabetismo no Brasil, além de haver denúncias de desvio de verbas para outros setores, como exemplo, para o programa Mobral Infante-juvenil, manobra noticiada pela imprensa e que acabou por forçar a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para a averiguação das denúncias. Diferentemente do Mobral, a Fundação EDUCAR, considerava o contexto regional e suas peculiaridades e necessidades político-pedagógicas. No entanto, podemos considerar que a instituição do

ensino supletivo, na década de 1980, esteve bastante atrelada as premissas educacionais propostas pelo MOBREAL, ainda que colocadas em prática pela Fundação EDUCAR.

A partir do início dos anos 1990 a Fundação Educar acabou sendo extinta pelo Governo Collor, que criaria um novo projeto nacional para a alfabetização de adultos. Com apoio da grande mídia, marcadamente das organizações chefiadas pelo empresário Roberto Marinho, com participação de variados setores da sociedade brasileira, dentre os quais, a CNBB, o SESI e o SESC, uma nova iniciativa de alfabetização tomava corpo, nascia o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Surge oficialmente em setembro de 1990, como uma espécie de "cruzada" contra o analfabetismo, contando com a atuação de amplos setores da sociedade civil. Contudo, este programa, assim como o que já havia ocorrido com o Projeto Educar, também teve curta duração, não ultrapassando o ano de 1992, época em que ocorreriam as manifestações populares pelo Impeachment do Presidente Fernando Collor, acusado de corrupção.

Cabe mencionar ainda nos anos 1990, a atuação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), baseado nas propostas políticas e educacionais de Paulo Freire que em 1989 era secretário de Educação na cidade de São Paulo. De acordo com Strelhow (2010, p. 56), Freire "procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizandas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem". As principais metas do MOVA seriam de assegurar a todos os jovens e adultos condição de respeito e dignidade, através de uma ação educativa contextualizada e conscientizadora, combatendo o preconceito em relação ao analfabetismo. Podemos considerar que o MOVA procura cumprir algumas premissas acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia. Muitos países participaram da Conferência, inclusive o Brasil, e se comprometeram na busca de alternativas para cumprir o que nela ficou estabelecido, ou seja, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. Segundo o documento final,

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNICEF, 1990).

Nesse sentido, em consonância com Jomtien (em 1993) é criada pelas autoridades envolvidas com o processo educacional, em nosso país, uma Comissão Especial com o objetivo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, com a participação de representantes do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (AGUIAR, 1997). Também no mesmo ano foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, com a tarefa de redigir um documento final, o que, de fato, ocorreu. O documento ficou conhecido como Plano Decenal de Educação para Todos, que em relação à EJA apregoava:

A institucionalização de programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar o nível médio de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados, sobressai como compromisso inadiável do Plano Decenal. A variedade de contextos e a diversificação da clientela requerem grande versatilidade dos meios de atendimento e permanente adequação às disponibilidades de tempo do estudante-trabalhador. Como estratégia, o Plano Decenal prevê o atendimento dessa clientela em tempo e locais determinados, especialmente no próprio trabalho, como também o atendimento a distância, mediante utilização intensa de novas tecnologias de educação, sobretudo a teleeducação. O êxito da política educacional para jovens e adultos depende da qualidade das alianças e parcerias que devem ser feitas entre as administrações estaduais e municipais de ensino e as organizações não-governamentais e governamentais dispostas a participar de sua operação (BRASIL, 1993, p. 6).

Tais premissas deveriam, segundo seus autores, contribuir para transformar a realidade brasileira, combater as desigualdades sociais, regionais, de gênero, étnicas e construir no Brasil uma nação desenvolvida economicamente. O pleno acesso da população aos direitos de cidadania, sem nenhum tipo de exclusão social, era meta primordial da Conferência Nacional de Educação para Todos, que ocorreu em Brasília (1994), cujo documento elaborado ficou conhecido como Acordo Nacional de Educação para Todos. Uma população instruída, com bons níveis educacionais, poderia gerar uma condição favorável para o crescimento econômico do país, permitindo assim, uma maior participação do Brasil, no cenário econômico mundial, como país plenamente soberano e capaz de competir com as maiores potências globais. Nesse contexto

Vale lembrar que o governo federal, em 1994, por meio da Conferência Nacional de Educação para Todos, fez uma mobilização de todos os estados e mais de 3 mil municípios, que se colocaram à disposição para um esforço nacional no setor. Nenhuma sociedade resolveu seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização.

Um governo que assume compromisso com a justiça social e pretende desenvolver o país de forma sustentável precisa dar prioridade ao cidadão mais excluído, que é o analfabeto adulto (GADOTTI, 2008, p. 10).

Raimundo Helvécio Aguiar (1997) entende que o documento produzido por esta Conferência Nacional defendia a concepção de um currículo em sentido amplo, voltado ao atendimento das necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos, capaz de valorizar as culturas populares em suas peculiaridades étnicas e linguísticas.

No ano de 1996 entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tinha como objetivo proporcionar situações para que o processo educacional promovesse condições efetivas para o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB 1996, art. 2º). No que diz respeito à EJA, a LDB afirma em seu artigo 37 "que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Observando o teor da lei, podemos considerar que a principal premissa de Jomtien (Educação para Todos) está sendo considerada pelo texto do artigo 37 da LDB (BRASIL, 1996). Dito de outra forma, todas as pessoas que por um ou outro motivo não puderam ter acesso aos bancos escolares, deverão ter o direito de acessibilidade ao processo educacional, sob responsabilidade do Estado, no caso da EJA, a qualquer tempo, assim que considerar necessário. O texto legal observa também que:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Cabe salientar que à EJA fica inerente a chamada Educação Profissional, também contemplada, ainda que de forma sucinta, pela Lei de 1996, expressa da seguinte maneira pelo texto do documento oficial:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO POPULAR

5.1 A EJA na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214 preconiza a importância da erradicação do analfabetismo, observando a necessidade da elaboração de um plano plurianual de educação que viesse a balizar as práticas do processo político-educacional em nosso país.

Nesse sentido, a principal preocupação no contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) era, segundo ressaltou Gomes (2011), as altas taxas de analfabetismo e a institucionalização da EJA. Assim, as prioridades a serem alcançadas deveriam ser a erradicação do analfabetismo, juntamente com um maior número de vagas (expansão da oferta), com um gerenciamento mais qualificado por parte do poder público, resgatando a condição de dignidade e importância da EJA para o empoderamento das gentes em detrimento da visão tradicional e estigmatizada que confere, ainda nos dias de hoje, uma área de marginalidade a esta modalidade de ensino. A partir de ações educativas que busquem promover a autonomia, podemos perceber a alfabetização crítica como uma práxis radical de lutas.

No sentido político mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas. Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto, de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro (GIROUX, 1990, p.7).

Dessa forma, com uma alfabetização crítica, a chamada educação bancária, amplamente criticada pelas propostas educacionais freireanas, por exemplo, poderia, aos poucos, ir perdendo espaço, sendo superada pelo desejo utópico de transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas, mas, antes de tudo, de transformação das gentes. Os

estudantes jovens e adultos, uma vez alfabetizados, na perspectiva crítica, teriam maiores condições para atingir o seu empoderamento individual e social. Não obstante, é importante ressaltar que a chamada educação bancária, segundo a qual o educando é um ser passivo e onde a relação dialógica praticamente inexistente, gerando uma hierarquia de saberes, ainda é um método bastante utilizado em muitas escolas espalhadas pelo Brasil, com aval, disfarçado ou velado, de amplos setores de nossa sociedade. Parece evidente que, com uma educação bancária, poderia ocorrer, em pequena escala, o chamado empowerment individual, no entanto, o empowerment social jamais ocorreria, considerando que, como assinalou Dubet (2004), numa escola meritocrática são poucos os que podem ser chamados de vencedores, e muitos, os fracassados, acentuando as desigualdades sociais.

Podemos considerar que o PNE 2001-2011 foi bastante otimista em relação ao que projetara alcançar num espaço de tempo de dez anos. A missão seria das mais complicadas, visto que deveria haver uma participação mais efetiva dos municípios, estados e da União, em prol do objetivo de assegurar que fossem cumpridas as premissas do PNE vigente na década passada. Cabe salientar que havia a proposta de se utilizar 7% do PIB para a educação, ideia veementemente vetada pelo governo FHC. Somando-se a isso a realidade de que a grande maioria dos governos municipais acabou não elaborando uma legislação que viesse a contemplar ações no sentido de atingir a meta de alfabetizar 10 milhões de pessoas em meia década transformando a mazela do analfabetismo em algo do passado. Diferentemente daquilo que pensavam as autoridades da área de Educação do Brasil da década de 1990, qual seja, a de investir na alfabetização apenas de jovens, "o plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos" (DI PIERRO, 2010, p. 944).

No que se refere à EJA, segundo o MEC, podemos observar que no decorrer do PNE 2001/2010 instituído em 9/1/2001 pela Lei nº 10.172 em todo o Brasil foram feitas mais matrículas que em outras épocas, porém não tantas como se vislumbrava. Entre 2001 e 2007 estimava-se que cerca de 29 milhões de pessoas que não concluíram a 4ª série e que, portanto, seriam alvo dessa modalidade de ensino, poderiam ter feito matrícula, o que de fato acabou não acontecendo. Apenas 30% delas fizeram parte de turmas de EJA, e o índice de evasão atingiu cerca de 43%, números que assustam se levarmos em conta que aproximadamente 5 milhões em um universo de quase 30 milhões de pessoas conseguiram avançar em seus estudos graças à EJA, no período analisado. Em números absolutos, podemos considerar que ocorreram avanços, mas ainda nos desacomoda concluir que de 2000 até 2009 o Brasil contava com 16,3 milhões (13,6% da população na faixa etária dos 15 anos ou mais) de

analfabetos na primeira data, sendo que na segunda, esse número havia diminuído para algo em torno de 14 milhões (9,7%). A EJA enunciou 26 metas, dentre as quais destacamos:

1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Fazendo uma analogia com épocas anteriores, podemos verificar que ocorre um incremento nas ações governamentais em relação à EJA com o intuito de atender as necessidades da sociedade brasileira. Ainda que um tanto desarticuladas, conforme ressaltou Di Pietro (2010), foram sendo originadas políticas públicas que apontavam para instituir condições efetivas para que mais pessoas tivessem acesso à Educação e através dela, pudessem, com maior dignidade, buscar seu espaço no mundo do trabalho, com possibilidades de participação política e de forma consciente planejar sua vida. Assim, foram sendo instituídas pelos mais variados setores ligados ao Poder público, ações educativas tais como o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entre outras. Não obstante, apesar dos esforços governamentais, as principais metas em relação ao analfabetismo acabaram não encontrando o êxito esperado, relegando ao próximo PNE 2011-2020 a responsabilidade de encarar o problema e tentar solucioná-lo da melhor forma possível.

Em meio a tudo isso, outra denúncia que parece importante sublinhar acerca do contexto de busca por qualidade em educação e do entendimento acerca dos obstáculos que se sobrepõem é a de que, ainda no início dos anos 2000, eram raros os recursos utilizados para com a formação de educadores da EJA e para a EJA. Podemos considerar, ainda, que quase não existiam concursos públicos para a provisão de professores que estabeleciam vagas especificamente para a EJA. Na cidade de Canoas, local onde realizamos a pesquisa, ocorreram, nos últimos anos, dois concursos públicos para o preenchimento de vagas para o magistério, sendo que, em nenhum deles havia vagas específicas para professores de EJA. Nesse sentido, somos levados a crer que o poder público negligencia ou trata com descaso, as demandas intrínsecas à EJA, considerando-a como uma modalidade secundária, com clientela

e trabalhadores marginalizados, porque excluídos do ensino regular, como já assinala anteriormente.

5.2 A EJA com o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020

A seguir reproduzo o artigo 2º do referido projeto de lei¹⁷ ainda em tramitação no Congresso Nacional, que pretende tornar-se um documento normativo oficial:

São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Como é possível perceber na idealização legal, a Educação de Jovens e Adultos e a Escola Popular são contempladas no modelo de gestão democrática e estão elencadas como prioridades a serem alcançadas nos próximos anos em nosso país. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos, é uma meta que o plano propõe como necessária. Outro objetivo a ser perseguido pelos responsáveis da gestão educacional em nosso país, segundo matéria da revista eletrônica Nova Escola (2012) é "oferecer 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integradas à Educação profissional nas séries finais". Já em relação aos profissionais em educação que atuam na EJA, o PNE 2010-2020, conforme Di Pierro (2010, p. 952),

consta a diretriz de formação continuada dos profissionais do magistério atuantes na EJA, com vistas a uma prática pedagógica conforme as especificidades dos sujeitos da aprendizagem [...]. Para superar o quadro atual de rotatividade e precariedade do vínculo de trabalho, propõe-se valorizar os profissionais que possuem formação e atuam na EJA, mediante justa remuneração e adoção de critérios de seleção, ingresso e progressão na carreira que estimulem a dedicação e permanência dos docentes na modalidade [...].

¹⁷ Disponível no sistema de acompanhamento da tramitação na Câmara Federal em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 5/3/2014.

A questão acerca da rotatividade e precariedade do vínculo de trabalho, segundo a interpretação, feita nas escolas da rede pública municipal de Canoas que oferecem a modalidade EJA, é um desafio de grande magnitude a ser encarado pela mantenedora e seus gestores. Gostaria de lembrar que, pelo menos, nos dois últimos concursos para o suprimento de vagas para o magistério na cidade de Canoas, não houve chamamento, via edital, especificamente para a EJA. Contudo, em relação à formação profissional, além das atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (formação em serviço), também ocorreu, em parceria entre o poder público do município, o governo Federal e a UFRGS, um curso de pós-graduação, em nível de especialização, nos anos de 2010 a 2012, com o objetivo de formação de professores na área de EJA e também na área de Educação para privados de liberdade. De acordo com Di Pierro (2010), o documento referência "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação" apresenta um de seus tópicos em relação à EJA. Conforme a autora,

O tópico dedicado à EJA no Eixo VI, intitulado "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade", foi ampliado em mais de dez páginas (em relação ao PNE anterior), nas quais se distribui – sem qualquer hierarquia – um extenso rol de proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, melhoria da infraestrutura, da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino. A Conferência também incluiu todo um tópico sobre a educação básica e profissional das pessoas privadas de liberdade. Fica a impressão de que, para contrapor-se à redação enxuta e compensar o último lugar atribuído à EJA do Documento de Referência, a plenária do Eixo VI optou por acolher toda sorte de propostas, sem estabelecer entre elas uma escala de prioridades, o que dificulta sua tradução em um número limitado de diretrizes e metas no novo PNE (DI PIERRO, 2010, p. 952-953).

A realidade da EJA é complexa e tem encontrado desajustes no decorrer dos últimos anos, entre os nexos teoria e prática, o institucional e o real. Apesar dos esforços de variados setores da sociedade, ainda há um tortuoso caminho a percorrer para que consigamos alcançar os objetivos propostos pelo PNE 2010-2020 em relação à EJA, conforme demonstrou a revisão bibliográfica da prática de pesquisa aqui analisada.

5.3 Quem são os sujeitos da EJA?

A Educação de Jovens e Adultos foi sendo, em nosso país, normatizada e regulamentada, com maior intensidade, a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A partir do que determinava a LDB/1996 e dos diversos pareceres CNE/CEB de 2000 a 2013, a EJA veio sendo melhor estruturada com o objetivo de atender as demandas da sociedade brasileira, buscando a necessidade de se espriar em termos de democracia, cidadania, liberdade e igualdade. No decorrer dos anos, com a ação de variados fóruns de EJA pelo país, é lançada a proposição compreender melhor a realidade que se apresenta em relação a quem estuda e trabalha na EJA. Quem é o educador de EJA? Quem é o educando de EJA? E para que conhecimentos e interesses serve a EJA?

O Brasil é um país que apresenta desigualdades sociais e regionais profundas. Tal fenômeno herança de séculos encontra suas origens ainda nos tempos da dominação portuguesa. Em que pese algumas melhorias sociais que vieram sendo conquistadas pelas populações mais atingidas pelo descaso dos governos, no decorrer dos últimos 150 anos, ainda podemos perceber que inúmeras situações desfavoráveis continuam atingindo um elevado número de brasileiros (as), contribuindo para sua exclusão econômica e política, descaracterizando sua trajetória no que diz respeito àquilo que a maioria dos envolvidos na construção de um mundo melhor vem perseguindo. Isto é, uma trajetória de dignidade, de autonomia, de consciência em relação aquilo que nos cerca, que nos constitui, que nos cobra atuação com responsabilidade e com comprometimento político para com o futuro da nação, do planeta, das gentes do mundo inteiro.

Com base no que foi dito anteriormente, também acabam ocorrendo exclusões no universo educacional, por diversos motivos. Podemos rapidamente citar alguns deles, que acabam corroborando para a atual realidade da educação no Brasil. Muitas pessoas deixam de frequentar a escola, pois precisam trabalhar para ajudar com as despesas diárias/semanais/mensais de suas famílias; muitas delas acabam desistindo dos estudos por cansaço; por não serem devidamente atendidos pelo poder público, no que se refere a serviços essenciais tais como transporte escolar, segurança pública, merenda escolar com qualidade, dentre outros fatores. Há também aqueles que se desinteressam pelos estudos, pois não acreditam mais nas promessas que a educação veio fazendo no decorrer de tempos. Como se estudar e concluir os estudos seria a garantia quase infalível de um bom emprego, com bons salários, com a perspectiva de tranquilidade no futuro, para si e para a família. Conforme Arroyo (2007, p. 8), a EJA

tende a apresentar-se aos jovens-adultos como a última porta para o futuro. No discurso da Educação persiste o discurso das promessas de futuro, e talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente. Esta abordagem muda, e muito, o foco do olhar. Com os jovens e adultos com que trabalhamos, o que temos que fazer é evitar discursos do futuro e falar mais no presente. Intervir mais no seu presente do que prometer futuros que não chegarão.

Talvez a pesquisa mais abrangente sobre a evasão escolar dos jovens no Brasil tenha sido realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Para a FGV a principal causa da evasão escolar para os jovens é o desinteresse pelo que a escola oferece. Na opinião de muitos evadidos a escola não é atraente. Mesmo com a diminuição da população juvenil, permanece a incapacidade de a escola atrair essa parcela da juventude. Pois,

[...] redução da população nesta faixa etária estimada pela PNAD de 10,7 milhões para 10,4 milhões, fruto da transição demográfica em curso - o que implica a crescente facilidade ao longo do tempo de se ofertar cobertura universal de ensino médio. Na composição das motivações, há ligeira queda na taxa de evasão escolar de 18,1% em 2004 para 17,8% em 2006. Houve redução da falta de demanda intrínseca de 45,2% para 40,3%; já a importância das restrições de renda sobe marcadamente de 22,8 % em 2004 para 27,1% em 2006. O aquecimento do mercado de trabalho no período, combinado com a ausência das condicionalidades de renda para pessoas na faixa de 16 e 17 anos, pode explicar o resultado (NERI, 2009, p. 6).

O quadro síntese construído pela pesquisa é o seguinte:

Quadro 1 – Motivos Para Evasão

Motivos de Evasão	2006	2004
Falta de Renda (Demanda)	27.09	22.75
Oferta	10.89	11.14
Falta de Interesse (Demanda)	40.29	45.12
Outros Motivos	21.73	20.77

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE.

Parece que no caso da evasão entre adolescentes e jovens, os problemas pedagógicos da própria escola (40,29%) preponderam sobre a pobreza do evadido (27,09) e mesmo sobre a inexistência da oferta de matrícula em escola próxima à residência do jovem. Se esta constatação é verdade, é necessário que a evasão seja enfrentada com metodologias educacionais voltadas, então, para a realidade presente dos educandos (as), fazendo-os perceber as características de sua situação atual, as origens, principais características, pontos positivos e negativos acerca de sua atuação na sociedade e/ou no mundo do trabalho.

Tomando essa consciência, os educandos(as) em EJA poderiam fazer melhores escolhas em relação a sua vida e a vida de seus familiares, amigos e conhecidos, assim como em relação à sociedade num contexto maior, planetário, encontrando, portanto, um sentido para frequentar a escola.

Para com essas pessoas excluídas do processo educacional existe, por parte de setores da sociedade brasileira, governantes, educadores, gestores em educação, uma espécie de dívida histórica. Nesse sentido, a EJA teria um papel reparador e compensador em relação a muitas pessoas, com especial ênfase às descendentes de grupos indígenas e de comunidades negro-africanas, notadamente entre as mulheres residentes na região nordeste do Brasil. As escolas deveriam retomar suas premissas pedagógicas para restabelecer o direito constitucional desta parcela significativa a cidadania, qual seja, receber a educação obrigatória a qualquer tempo, durante toda a vida garantindo um mínimo de dignidade humana na convivência social. A estes grupos sociais a EJA também teria outras duas funções: equalizadora e qualificadora (permanente). Segundo ainda o mencionado Parecer,

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (CNE, 2000, p. 8).

Sobre a função Qualificadora, permanente, a documento normativo considera que

(a) tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CNE, 2000, p. 10).

A partir dessas considerações podemos vislumbrar que pessoas excluídas do processo educacional, e conseqüentemente excluídos, também, do sistema socioeconômico, são os principais alvos dessa modalidade de ensino reparadora. Desempregados, trabalhadores informais, habitantes das periferias, segregados de toda ordem, são, em sua maioria, a população que tem na EJA uma possibilidade de resgatar sua dignidade enquanto seres

humanos contribuintes/cidadãos que também tem o direito inalienável à felicidade. Conforme Arroyo (2007), a EJA seria uma possibilidade de afastar essas pessoas da vulnerabilidade, da pobreza, da miséria e do subemprego. De acordo com Laura Fonseca (2008, p. 89), os sujeitos educandos da EJA são caracterizados da seguinte maneira:

O jovem e a jovem, e ainda as mulheres e os homens trabalhadores ou desempregados, em situação de analfabetismo, como um cidadão no dever, alguém portador do saber popular, que teve interdita sua possibilidade de acesso/continuidade ao conhecimento acumulado pela humanidade. Um ser social/cognoscente que, pela não interação com o saber escolar, perdeu a oportunidade de construir suas hipóteses acerca desse, pontualmente do saber escolar, mas fez e faz outras hipóteses acerca de outros saberes, garantindo-lhe, pelo processo de assimilação/acomodação, a consecução de estruturas mentais viabilizadoras de pensar sobre os mais variados temas. Seguramente, ser migrante, sem-teto, sem-terra, sem-saúde, sem-emprego, menino e menina de/na rua, promove situações de conflito que muitos letrados não saberiam resolver.

Para tanto, a metodologia empregada pelos cursos que oferecem a modalidade EJA deveria ser revista, buscando relacionar a realidade na qual o educando está inserido com seus saberes, de uma forma crítico-reflexiva, objetivando a compreensão do presente, e com isso, uma melhor atuação na vida concreta, de proporcionar a inserção social e econômica e aprimorar a existência e o convívio social, tendo como principal meta o bem comum. Em outras palavras, tornar a vida do educando de EJA mais vida e menos sobrevida ou adequação à miséria e à vulnerabilidade.

Além dos educandos e educandas, existem outros protagonistas, não menos importantes, da EJA que são os trabalhadores em educação. Aqui caberiam algumas indagações: Quem são as pessoas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos em nosso país? Como é o contexto de trabalho delas? Quais são suas motivações em relação à EJA? Quais os seus direitos enquanto educadores ou gestores em educação? Conhecem a legislação referente à sua condição de professor/professora, gestor/gestora?

Podemos considerar, numa primeira avaliação, que são pessoas com muita coragem! Vivem uma realidade marcada pela diversidade e pluralidade, marcas de uma sociedade que apresenta avanços materiais e retrocessos que coexistem com as mazelas históricas, num todo dependente onde se confundem as causas e as consequências, contribuindo para um cenário excludente e de uma marginalização social perversa. Um contexto ainda marcado pelo subemprego, pelo desemprego, pela desigualdade social e pela falta de melhores oportunidades de trabalho e vida.

A EJA pode estar em muitos lugares: nas escolas institucionalizadas; nos sindicatos; nas comunidades eclesíásticas; nos acampamentos e assentamentos rurais; em empresas ou associações; nas penitenciárias, ou seja, onde estiverem os jovens e adultos que necessitem alfabetizar-se ou avançar em seus estudos. Lá também estarão os educadores(as). Mas, o que os move?

Conforme ressalta Oliveira (2004), a realidade dos educadores da EJA está permeada por situações de precariedade na formação profissional. Segundo Arroyo (2007, p. 17) "a formação [docente], em EJA, sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA", na necessidade quase constante de improvisação, da condição quase insustentável de que sua atividade é, segundo algumas parcelas da sociedade, e infelizmente até entre alguns educadores, sem tanta importância. O que acaba por desqualificar seu empenho laboral, podendo causar o que se vem chamando de mal-estar docente¹⁸.

Não raro observamos que colegas de profissão, em sua maioria, perfazem uma jornada tripla, ou seja, 60 horas semanais de trabalho nas escolas, sendo que, geralmente, na EJA, exercem sua função no turno da noite. Apesar de toda a dedicação e empenho para que as aulas sejam agradáveis, interessantes, produtivas, que façam sentido para o educando(a) de EJA, fica óbvio que, em muito pouco tempo, o desgaste se torna uma realidade preocupante, gerando problemas, tais como o aumento significativo do número de licenças saúde, por parte dos profissionais, e exagerada infreqüência que acaba levando à evasão.

Nos grandes centros urbanos, segundo Oliveira, o educador de EJA, trabalhador da rede pública, geralmente apresenta as seguintes características básicas:

São trabalhadores, trabalhadoras, estudantes em situação funcional precária. Na sua grande maioria, os sujeitos-educadores da EJA, nas redes, são mulheres, educadoras que encontram, no dia-a-dia do ser professora, evidências da desigualdade com que

¹⁸ Conforme Oliveira (2005), o mal-estar docente é um fenômeno de tendência mundial, que a partir do final da década de 1950 passou a ser devidamente estudado. A autora, se referindo a expressão "mal-estar docente", propõe que tal expressão serve para "[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência". Outro pensador que vem se preocupando em analisar a questão proposta é Jesus (2001), que assume a posição de considerar o problema a partir de duas possibilidades, sendo uma ligada a questões macro e outra a elementos micro. Assim, Oliveira constrói seu pensamento, citando Jesus: As causas do mal-estar, "[...] relacionadas ao plano macro dizem respeito a fatores sociopolíticos como o número excessivo de alunos nas classes e o excesso de exigências políticas colocadas sobre o trabalho dos professores e o esquecimento das reais condições de trabalho e de formação docente para que tais exigências políticas fossem respondidas adequadamente". No plano micro, os fatores que geram "mal-estar docente" se referem às atividades relacionadas diretamente com o local de trabalho, nomeadamente a indisciplina dos alunos. A indisciplina é causa principal de "mal-estar porque acaba por inviabilizar o planejamento das aulas e a qualidade do processo ensino – aprendizagem que o professor pretende atingir" (JESUS apud OLIVEIRA, 2004).

são tratadas. As marcas de uma inferioridade produzida socialmente, pelo estigma da área, parece impregnar o imaginário da sociedade. É como se os sujeitos da educação de jovens e adultos, as professoras e os professores acabem, também, por compor o contingente dos socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista, cujo peso na agenda política neoliberal é ínfimo (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

A partir dos anos 1990 o sistema capitalista neoliberal passou a ser instituído praticamente em todos os países, não sendo diferente no Brasil. Caracterizado pelo que ficou conhecido como "Estado Mínimo", o neoliberalismo marcou a sociedade brasileira de tal forma que ainda hoje se buscam alternativas para desmontar suas prerrogativas em nossa realidade social, econômica, política e cultural, tais como a flexibilização (revisão ou extinção) de muitos dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora no decorrer de todo o século XX. Também a Educação sofreu influências do neoliberalismo, conforme assinalou Sônia Murrach (1996)¹⁹:

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação.

Observando tal contexto, percebemos que existe certa confusão naquilo que os programas educacionais visam promover em relação à EJA, isso também ocorrendo entre as mais variadas correntes de pensamento no que se refere às políticas públicas relacionadas com esta modalidade de ensino. Para alguns, segundo os ditames do projeto neoliberal, o aluno (a) de EJA deve ser preparado/a para competir no mercado de trabalho, obtendo ensinamentos técnicos que possam ser usados nas empresas, nos mais variados setores. Isso faria com que os educadores viessem a repetir na escola o que já ocorre na sociedade, competindo entre si, e essa competição seria positiva, pois assim, uns buscariam ser melhores que outros gerando um melhor desempenho geral. Inerente a esse processo estaria a ideia de meritocracia: os que conseguissem êxito nos estudos seriam, mais tarde, competentes no mercado de trabalho. Para outros, a EJA é o processo pelo qual os estudantes devem passar para que se tornem conscientes de sua realidade de dominação e exploração por parte das empresas capitalistas. A partir dessa tomada de consciência acerca da realidade, teriam condições de transformá-la em benefício próprio e/ou daqueles que ficaram conhecidos como "os excluídos". Dito de outra forma, existiria uma EJA que visa à adaptação ao sistema, e existe também a EJA libertadora e revolucionária, ou pelo menos uma EJA que busca refletir sobre as mazelas do sistema e

¹⁹ Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3037>, último acesso em: 06/07/2014.

inserir nesse contexto um(a) aluno(a) consciente de sua posição e apto para realizar transformações pessoais e sociais. Segundo propõe Miguel Arroyo (2007, p.19),

a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A Educação de Jovens e Adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação.

As ideias de emancipação, criticidade, formação para a cidadania, estiveram presentes nas mais variadas perspectivas metodológicas sobre a EJA no decorrer das últimas décadas em nosso país. Na escola onde realizamos a pesquisa, este discurso é lembrado por todos os envolvidos com o processo educacional e isso também ocorre entre os educadores que trabalham com as turmas de EJA. Parece que, de alguma forma, tal discurso apresenta-se um tanto quanto vazio, disperso, envolvido numa áurea acrítica, parecendo um lugar-comum de semiformação ou apenas uma petição de boas intenções.

5.4 A EJA popular e o inédito-viável

Paulo Freire (2000, p. 85) afirmou em sua *Pedagogia da Autonomia* que "um dos saberes primeiros [...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber a História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo". Neste sentido podemos compreender a importância da Educação na tomada de consciência acerca da realidade multifacetada à qual estamos inseridos para, então, construirmos uma realidade outra que nos possa abarcar enquanto seres humanos livres, dignos, com historicidade e em contínua construção, sedentos por um mundo mais justo, igualitário e harmonioso.

Na realidade educacional podemos perceber a relevância do Plano Político-Pedagógico (PPP) para um melhor funcionamento da escola. O PPP existe porque ainda há pessoas comprometidas com o vir a ser das sociedades. Nos planos, geralmente, são feitas análises da realidade e projeções de mudanças a serem alcançadas em um futuro próximo. O ideal seria que todas as partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem viessem a tomar consciência da realidade de que fazem parte. Professores e professoras, gestores e gestoras, as famílias, toda a comunidade escolar, enfim, deveriam estar atentos ao que se passa no dia-a-dia das sociedades de um modo geral. Paulo Freire (2000), por exemplo, denunciava o capitalismo neoliberal como um sistema que acabava coisificando as gentes e

que isso era perverso para as sociedades. Compreender as principais características políticas, econômicas, sociais e culturais de seu tempo, para ter condições de denunciar o que é nefasto e prejudicial às coletividades e ao próprio planeta, para propor alternativas de transformação dessa realidade, anunciando algo novo, que venha a proporcionar situações de vida mais felizes para as pessoas, pode ser uma das atribuições mais importantes dos profissionais em Educação. Elaborar outra realidade, a partir da que temos como base material, cultural, é instituir um Inédito-viável. Ana Lúcia Freitas (2001, p. 227) observa que

o inédito-viável, compreendido como a materialização historicamente possível do sonho almejado, é expressão do compromisso com uma concepção libertadora da educação, em que não apenas se denunciam práticas excludentes, mas, fundamentalmente, se assume a luta de construção de alternativas possíveis. A criação do não existe em função de uma perspectiva utópica na qual a historicidade é um processo que desafia a compreensão. Inédito-viável é, pois, um exercício de ousadia, de assunção de risco do novo e do prazer da autoria do que ainda da distância entre o sonho e a realidade como um espaço de luta e de criação.

O Inédito-viável é um trabalho coletivo realizado por pessoas conscientes daquilo que já tem e que sabem ser necessário avançar e, por isso, junto se dedicam a tecer alternativas para as mudanças possíveis. Por ser um trabalho conjunto, podemos comparar o conceito “inédito-viável” a um mutirão. Mário Sérgio Cortella (2010, p. 4) escreveu que “qual é o inédito viável? Sem ser excessivamente piegas nisso, juntando as mãos, sejamos capazes de colocar a possibilidade de construir essa obra, o futuro, que ofereça dignidade coletiva, amorosidade partilhada, e, ao mesmo tempo, esperança”.

Mais adiante, no mesmo artigo, conclui que

o trabalho que se faz hoje em educação, especialmente nas redes públicas, que são majoritárias, é um trabalho que em princípio seria desanimador. A dificuldade do trabalho, as condições salariais, a dificuldade de lidar com alunos que a gente não conhece tão bem, que mudaram muito rapidamente, políticas públicas que se sucedem e que nem sempre são compromissadas com o coletivo, haveria lugar para o desânimo. Por que não há? Nós estamos atrás de que? Estamos atrás de algo que Paulo Freire trouxe com força, e isso é clássico, é novo, é atual: a possibilidade do Inédito-viável. Isto é, o outro modo como ele usava a palavra “utopia” (CORTELLA, 2010, p. 15).

Além de ser um trabalho coletivo, assim como precisa ser a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas, o inédito-viável é uma utopia. Utopia no sentido de vir-a-ser, ou seja, de algo que é possível ser alcançado, embora ainda não exista. Ocorrem outras explicações para o termo utopia, algumas delas carregadas de juízo de valor, tecidas por visões ideológicas mais à direita no espectro político, o que não chega a surpreender. Tais

explicações denotam à utopia um caráter de impossibilidade de existência, ou até mesmo de proposta ingênua, descontextualizada, de quem não conhece a realidade e o real funcionamento do mundo, das coisas. Não é essa a explicação para o conceito de utopia que Freire utilizava, para ele, a utopia seria aquilo que construiríamos em conjunto visando à coletividade, conhecedores e críticos das dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais que nos cercam, objetivando a melhoria de vida.

Para Nascimento, baseando-se nas formulações de E. Bloch, existiriam duas formas de utopia:

- 1) A UTOPIA ABSTRATA: antecipa na imaginação uma outra realidade; enquanto permanecer imaginária, esta antecipação porta um perigo: o de não levar em conta os meios de sua realização;
- 2) A UTOPIA CONCRETA: contudo, enquanto antecipa um dever-ser que "ainda não-é", ela faz parte da realidade, é imanente ao movimento social, e é visão subjetiva de uma mobilização real, de uma transformação real do mundo (NASCIMENTO, 2008, p. 45).

O inédito-viável seria uma utopia concreta, uma espécie de arma contra o fatalismo e o determinismo, características marcantes de nossa realidade social. O pensamento fatalista nos prende, nos amordaça, nos inibe na ação de procurar alternativas para a tentativa de resolução dos problemas da vida cotidiana. O determinismo nos retira a faculdade de seres com características de luta, capacidade de indignação frente às mazelas e injustiças provocadas pelo sistema macroeconômico, tornando-nos quase que como zumbis, seres quase sem autonomia, acomodados ou em letargia profunda. Assim nos comportando, pouco restaria de esperanças de construção um mundo mais justo, pelas nossas forças, visto que não nos compete agir como protagonistas e sim como apenas espectadores, consumidores, marionetes de uma realidade imutável que se anuncia desesperançosa e fracassada. O fatalismo e o determinismo destroem a boniteza que é a esperança, nos subtraem a ideia de um futuro melhor, nos desanimando no sentido de termos ações de intervenção imediata no real, ainda no presente, visto que, como profetiza o ditado popular, "o futuro a Deus pertence"...

Paulo Freire, no ensaio "Algumas reflexões sobre a utopia", propõe as seguintes ideias acerca do que pensava sobre o conceito de utopia:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, as vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou inalcançável pronuncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte da sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (2001a, p. 85).

Nesse sentido, em se apoiando nas propostas de Paulo Freire, os projetos políticos pedagógicos das escolas deveriam ser balizados pelo desejo utópico de propor metodologias educacionais que viessem a ser facilitadoras da tomada de consciência acerca de nosso inacabamento enquanto seres em construção, e que o futuro, por isso, pode ser buscado, sonhado, projetado, construído, visto que não está pronto, mas em processo de mudança, a partir de premissas verdadeiramente imbuídas de ética e humanamente (pensando, falando e agindo) visando o bem comum.

6 A DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CANOAS/RS

6.1 Análise quantitativa

O jornal Diário de Canoas, do dia 13 de Junho de 2011, publicou uma matéria acerca da redução do número de analfabetos nos últimos dez anos no município. Segundo o jornal, são cinco as escolas que oferecem a educação na modalidade EJA, sendo duas delas no bairro Guajuviras, uma no bairro Niterói, uma no bairro Mathias Velho, e outra no bairro Porto Belo. Talvez fosse interessante assinalar que existem, pelo menos, outros quatro bairros de grandes dimensões e população, que deveriam também ser contemplados com cursos de EJA. O jornal esqueceu-se de mencionar que no bairro Rio Branco, há uma escola que possui curso nesta modalidade. Atualmente (março de 2014) mais escolas públicas municipais oferecem a modalidade EJA na cidade de Canoas. Consulta ao Banco de Dados do Censo Escolar do INEP²⁰ indicavam:

Quadro 2 – Censo Escolar 2012 - Canoas/RS

Nº de Matrículas no EJA (presencial)		
Rede	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	300	623
Federal	0	40
Municipal	2.701	0
Privada	246	662
Total	3.247	1.325

Fonte: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

Segundo o IBGE (2010), Canoas apresenta uma população de 323.827 pessoas, o que já representa o dobro em relação aos números do censo de 1970. Podemos observar que, de acordo com o censo IBGE de 2010, a população canoense, desde o ano 2000, cresceu em torno de 6%, com uma média anual de 0,56%. Em relação à educação, Canoas apresentou uma taxa de analfabetismo que girou em torno de 2,6%, sendo que na faixa etária que varia entre 15 e 24 anos apenas 0,8 % da população ainda não sabia ler e escrever. De acordo com o Instituto Canoas XXI, “a taxa de analfabetismo em Canoas demonstra diferenças quanto à

²⁰ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

característica de cor ou raça da população. A população branca apresenta o menor percentual, já quando se considera a população indígena há um incremento de 6% na quantidade de analfabetos” (2011, s/p.). No entanto, é importante ressaltar que pelo menos 35,92% da população canoense (com 15 anos ou mais) pode ser enquadrada, segundo o nível de instrução, como sem instrução ou sem ter completado o ensino fundamental, o que convenhamos é um número bastante expressivo, considerando que desde 1996 o Ensino Fundamental é obrigatório no país.

6.2 Análise qualitativa: a experiência do pesquisador como docente da EJA

Apresentamos aqui um relato da minha experiência como professor na EJA, indicando as escolas de atuação, descrevendo as turmas, as séries, dificuldades sentidas e possíveis acertos. Desde o ano de 1997 venho trabalhando com Educação de Jovens e Adultos em escolas particulares da cidade de Canoas. Comecei por lecionar História e Geografia para turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo faixas etárias a partir dos 15 anos. Estas escolas, de uma forma geral, atendiam a demanda de jovens e adultos trabalhadores que buscavam recuperar tempo e obter possibilidades de uma melhor colocação no mundo do trabalho. Cabe ressaltar que as pessoas que cursavam o então supletivo eram, por assim dizer, pessoas de classe média, situando-se as escolas em locais de fácil acesso, sendo que uma delas no bairro Niterói e outra próxima ao centro de Canoas. Geralmente, as turmas contavam com um bom número de estudantes, não sendo rara a superlotação das salas de aula, o que acabava por dificultar, em grande medida, o trabalho pedagógico. Isso ocorria devido a fatores mercadológicos e era negligenciado pelos gestores das escolas públicas e proprietários dos estabelecimentos educacionais privados.

Na educação pública, iniciei minhas atividades profissionais na Educação de Jovens e Adultos a partir do ano de 2009, em escolas da periferia da cidade de Canoas, sendo feita exceção a uma rápida experiência em uma instituição localizada numa área mais próxima ao centro do município. Nas escolas públicas, o corpo discente, geralmente, é constituído por jovens entre 15 e 25 anos, sendo muitíssimo raro, principalmente nas chamadas totalidades 1 e 2, a presença de pessoas com idades superiores a esta faixa.

Nestes anos trabalhando com turmas de EJA, ocorreram experiências positivas e negativas em relação a minha atividade como educador, como regularmente acontece em outras modalidades educativas. Uma das dificuldades que encontrei, e ainda venho encontrando, reside no fato de a grande maioria dos educandos não estar habituada a praticar

o exercício da leitura de forma frequente, o que, por vezes, pode limitar a realização de atividades que venham a explorar o “saber de experiência feitos” (FREIRE, 1996, p. 26) dos próprios alunos e alunas. Além disso, as informações que os estudantes vão recebendo em sua trajetória, acerca da realidade em que vivem, no mais das vezes, necessita de análise crítica, pois normalmente estão de acordo com os interesses dos grupos que dirigem a sociedade e que se beneficiam da ingenuidade política gerada pela situação de fragilidade às quais estas pessoas estão expostas.

Inúmeros exemplos poderiam ser citados em relação a esta questão, mas analiso aqui o caso de uma educanda, com idade aproximada entre 35 e 40 anos, trabalhadora doméstica, aluna de uma escola situada num dos maiores bairros da cidade, que contou uma experiência que ela vivenciou sendo frequentadora de uma igreja evangélica neopentecostal. Após ter sido instigada a responder por que motivo a fé evangélica vem crescendo de forma substancial em nosso país nos últimos anos, a aluna disse em sala de aula que o principal fator seria que os pastores destas igrejas seriam responsáveis por praticar milagres, tais como fazer andar uma pessoa que desde a infância sofria com o problema da paralisia. Ela afirmou categoricamente que viu com seus próprios olhos a cena em que um portador de necessidades especiais, após a oração do pastor, levantou-se da cadeira de rodas e saiu andando pelo altar sem precisar da ajuda de ninguém. “Eu o conhecia, professor, desde criança. Ele nunca andou na vida”, afirmou a educanda. Nesse momento, parte da turma silenciou e os demais passaram, uns, a caçoar da aluna, outros, a tentar justificar o relato impressionante, concordando que seria possível tal situação acontecer. Este tipo de situação acaba sendo muito difícil de ser trabalhada em sala de aula, pelo menos foi difícil para mim. A vida cotidiana de muitos dos alunos(as) da EJA está revestida de questões polêmicas como essa, fato que contribui para que alguns alunos acabem por não aceitar a proposta de discussão acerca de temas do cotidiano, tais como a questão religiosa, por estarem, talvez, induzidos por pensamentos conservadores e tradicionais, que atendem a determinados interesses sociais, políticos e econômicos. Além do que, em sua grande maioria, os alunos evangélicos acabam mostrando indignação pelo fato de sua crença estar sendo questionada, não aceitando o debate como algo importante para o crescimento intelectual e para a construção de um cenário democrático e respeitador da diversidade.

Cabe ressaltar, que não é função do professor de EJA, ou de qualquer outra modalidade da educação obrigatória, criticar, de forma alguma, a opção religiosa de seus alunos, no caso, a de minha ex-aluna pelo evangelismo pentecostal. Naquele momento queria somente proporcionar, em sala de aula, como propõem o PPP, um diálogo acerca da realidade,

para que pudéssemos, aos poucos, construir uma sociedade voltada realmente para o respeito à diversidade, sem alienação de nenhuma natureza, com justiça e liberdade. Em relação a estas premissas, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Canoas, a partir de um documento normativo denominado Proposta Pedagógica e Curricular para a EJA (2010), assinala como objetivos da formação básica dos educandos da EJA, que estes devam, dentre outras habilidades e competências,

compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade”, além de “fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social (PREFEITURA DE CANOAS; 2010, s/p.)

Apesar de existirem dificuldades no trabalho em EJA, também é importante salientar que situações positivas costumam ocorrer com alguma frequência. Não são poucas as vezes que os alunos, passam a se sentirem parte do processo educacional, manifestando de forma autônoma suas próprias construções de conhecimento. Dessa forma, buscando o conhecimento e vendo sentido no que aprendem, tornam-se verdadeiramente cidadãos do mundo, por terem percebido que são capazes de aprender sobre o seu próprio “saber de experiência feito” e, ao mesmo tempo, empoderar-se com a própria experiência formativa.

Ainda no campo de minha experiência e posicionamento político pessoal, considero que diante da crise social e ambiental, o PPP deveria explicitar o que a comunidade escolar entende por justiça, democracia e serviço público republicano, relacionando-os com a realidade e apontando alternativas baseadas no conhecimento científico para a superação de tais problemas. Cabe ressaltar, no entanto, que apenas uma proposta de "mudança", projetada como necessária pelas redes educacionais, não deverá surtir efeitos efetivos nas próximas décadas, se não houver a tomada de posição social, ambiental e humanitária, por parte dos outros setores da sociedade. A escola que ainda se preocupa com o futuro "projeta" e vislumbra algo diferente do que temos hoje. Além das redes educacionais, seria profundamente necessária a participação do poder público, de outras instituições da sociedade, como as igrejas, as entidades da sociedade civil, e as famílias. Um complexo problema é como envolver os grupos econômicos e financeiros que, em nome da lucratividade, promovem a desumanização das crianças, jovens e adultos que a escola se esforça por humanizar; incentivam o consumismo alienado, enquanto a escola insiste em ensinar como utilizar racionalmente os recursos naturais e minerais; incentivam, também, o sexismo, enquanto a escola fala em igualdade de direitos. Como envolver os meios de

comunicação que formam a opinião pública, em especial a grande mídia que exibe uma série de programas de televisão com baixa qualidade, disseminando a intolerância religiosa, sexismo, homofobia, consumismo, discriminação de todas as formas imagináveis (inclusive difundindo músicas com letras depreciativas em relação à mulher, enquanto que algumas propostas educativas, numa luta desigual, se esforçam em tentar construir uma mentalidade baseada em valores como a ética e a justiça.

A transformação poderá ocorrer ao se propor uma organização para o PPP que se fundamenta no entendimento e diálogo compartilhado entre os professores, alunos e demais interessados em educação. Se esta comunidade escolar não buscar alternativas que vislumbrem superar ou amenizar as determinações do capital, ou estiver cooptada pelo sistema, a tal possibilidade de "mudança" tão idolatrada pelos PPP, não ocorrerá tão cedo.

6.3 A relação com o Projeto Político-Pedagógico de educadores da EJA da Escola Esperança

Realizarmos nossa pesquisa visitando uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Canoas que oferece a modalidade EJA. A escola fica num bairro de classe média, podendo ser considerada de fácil acesso, por onde passam linhas de ônibus com origem em outros bairros e no centro da cidade e, ainda, em Porto Alegre. Sua clientela é diversificada e tem como característica marcante a efetiva participação nos eventos escolares conforme salienta o PPP da escola.

Uma de nossas ações, no decorrer da pesquisa, foi pedir para que os educadores (as) envolvidos com a EJA, assim como a equipe diretiva, viessem a responder um breve questionário acerca de seus conhecimentos sobre o PPP e se o PPP de alguma forma norteava suas ações pedagógicas. Combinamos com os colegas da rede municipal que aceitaram participar da pesquisa, que enviaríamos o questionário por e-mail e pelo facebook, esperando as respostas por esses meios. As questões solicitadas foram as seguintes:

- 1) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 2) Qual a importância do Projeto Político Pedagógico?
- 3) Você aplica o PPP em suas aulas e eventos/situações escolares? Pode citar exemplos?

Cabe ressaltar que o questionário foi oferecido para todos os professores (as) e professoras do turno da noite que trabalhavam com a EJA naquele momento, ou seja, no final do ano de 2013. Também foi disponibilizado para os professores (as) responsáveis pela

supervisão e coordenação escolar. No total, eram 12 profissionais trabalhando diretamente com a EJA, aos quais foi solicitado que respondessem, com a maior sinceridade possível, as questões acima formuladas. Dentre todos os que concordaram em participar da pesquisa através do questionário, seis professores, de fato, dedicaram-se a respondê-lo. Torna-se importante mencionar que um dos colegas que se propôs a emitir suas respostas ainda estava cumprindo estágio probatório e que os demais possuíam, no mínimo, 20 anos de experiência na área. Considerando o momento do ano em que foi solicitada a participação dos colegas, ou seja, num contexto de aplicação das últimas avaliações e de fechamento de médias, entre outras atribuições burocráticas e eventos de final de ano que estavam envolvidos, ainda assim ficamos surpresos que alguns dos questionários não foram respondidos. Apresentamos agora as respostas dadas às questões por aqueles(as) que se propuseram a participar e colaborar com a pesquisa. A seguir, faremos algumas considerações.

Professor A:

Resposta 1) *Trabalhei em duas escolas e em nenhuma delas me foi apresentado o PPP delas. Como estava iniciando no magistério, não sabia como funcionariam essas questões: se os professores deveriam procurar a supervisão escolar ou se haveria algum tipo de reunião onde se discutiria o mesmo. De fato nenhuma das situações aconteceu e eu nunca tive acesso ao PPP.*

Resposta 2) *Como professor de EJA, a qual é completamente embasada em um planejamento prévio, entendo que o PPP, da mesma forma, deve servir como uma estrutura básica para a continuidade e desenvolvimento do trabalho escolar. Através dele, os professores conseguem saber que linha devem seguir e como devem fazer seu trabalho diante de um plano de ensino. O PPP é importante tanto para o aluno quanto para o professor.*

Resposta 3) *Como falei anteriormente, nunca tive acesso ao PPP. Entretanto, o planejamento da EJA, com os eixos e sub-eixos, era seguido completamente nas minhas aulas. Isso ajudava no planejamento das mesmas e facilitava na hora de contextualizar o aluno no meio de uma situação de atividade extraclasse como um trabalho, um teatro, uma visita a um evento, etc.*

Professor B:

Resposta 1) *Não conheço o Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de ter em minhas mãos. Conheço pelo que é passado nas reuniões e na vivência na escola.*

Resposta 2) Não respondeu.

Resposta 3) *Acredito que estou sempre trabalhando com ele: pois trabalho de acordo com a filosofia da escola.*

Professor C:

Resposta 1) *Sinceramente, desconheço o projeto político pedagógico de minha escola.*

Resposta 2) *Acredito que ele deva ser muito importante como um orientador para qualquer planejamento pedagógico dos professores.*

Resposta 3) *Por desconhecer o nosso projeto político, creio que não o aplique em minhas aulas.*

Professor D:

Resposta 1) *Sim. Parcialmente.*

Resposta 2) *Dar diretrizes ao trabalho e a realidade da escola.*

Resposta 3) *Sim. No planejamento e objetivos de trabalho. E quanto aos eventos: são direcionados conforme o calendário escolar.*

Professor E

Resposta 1) *Conheço o PPP da escola. Há alguns anos fiz um curso de pós graduação em que um dos temas que foram estudados era os PPP, daí achei interessante, ao chegar à escola, solicitar o documento para me interar um pouco sobre o funcionamento da escola e sua realidade.*

Resposta 2) *A importância dos PPP consiste em tentar organizar as ações escolares e tentar provocar mudanças na realidade escolar e também , no longo prazo, na sociedade.*

Resposta 3) *Em minhas aulas eu procuro seguir algumas propostas dos PPP. A ideia de trabalhar partindo da realidade do aluno e tentando buscar ampliar esse universo no sentido de formá-lo para a cidadania. Procuro discutir questões referentes ao bairro e à*

cidade, observando temas como desemprego, violência, corrupção, e temas que estejam "bombando" na mídia. Daí trabalho com jornais e revistas, sites, vídeos, documentários e filmes, com a ideia de que o aluno possa desenvolver senso crítico.

Professor F

Resposta 1) *Sim.*

Resposta 2) *O PPP é importante porque ele caracteriza a escola, dá uma visão da realidade, os problemas, desafios e metas da comunidade escolar. É a oportunidade que temos de construir a escola que queremos, pois nele está inserido todas as questões pedagógicas, administrativas e financeiras envolvendo todos os setores da escola.*

Resposta 3) *A aplicação do PPP acontece diariamente quando colocamos em prática as atividades rotineiras da escola. Temos um projeto central " Cultura e Esportes" que envolve todos os segmentos e nele temos o compromisso de envolver e valorizar a comunidade escolar. No planejamento e na organização das atividades enfrentamos obstáculos como a escassez de recursos tanto materiais quanto humanos, a falta de estrutura física, a busca constante para motivar os alunos e professores e assim atingir as expectativas geradas no planejamento anual e avaliação do mesmo.*

Conforme podemos constatar, o professor A disse não ter acesso ao PPP das escolas onde lecionava, possivelmente por negligência das equipes diretivas e/ou por inexperience do profissional. Importante é ressaltar que, mesmo não tendo acesso ao PPP, o professor A considera esse documento normativo algo bastante importante no planejamento do cotidiano escolar.

O professor B relatou que desconhecia o PPP da escola no sentido de nunca ter tido acesso ao documento, porém considera que utiliza os recursos propostos no PPP pois atua conforme a "filosofia da escola".

O professor C afirmou não conhecer o PPP da escola, ainda que o considerasse como um importante meio de orientação para as tarefas escolares e para o planejamento do corpo de professores. Considerou, ainda, que por ignorar as propostas do PPP, talvez, não viesse a se utilizar desse documento em suas atividades de sala de aula.

O professor D afirmou que tinha conhecimento parcial do PPP, considerando que este documento normatizador é responsável por instituir diretrizes para a função do profissional em educação, levando em conta a realidade escolar. Considera que utiliza o PPP para planejar suas aulas e eventos extraclases.

O professor E afirmou conhecer o PPP da escola. Observou que realizara um curso de pós-graduação em que ocorreram estudos sobre esta temática. Relatou que ao chegar às escolas onde atua profissionalmente, solicita o PPP para análise com o objetivo de se por à par do cotidiano escolar, para organizar ações escolares. Este profissional avalia que o PPP pode estabelecer propostas de atividades que busquem alternativas de mudança na realidade escolar e nas sociedades.

O professor F considera que tem conhecimento acerca do PPP, pois este é um documento que, segundo o profissional, caracteriza a escola, salientando o cotidiano escolar. Observa que o PPP pode indicar diretrizes para a construção "da escola que queremos". Menciona que o PPP é colocado em prática rotineiramente no decorrer das atividades escolares diárias. Faz alusão às dificuldades de se manter a escola funcionando conforme as premissas do PPP, visto que há "escassez de recursos", tanto materiais como humanos.

Anteriormente, já havia assinalado que o sujeito-educador da EJA precisa ser visto como uma pessoa de coragem. A tripla jornada, salários defasados, aumento da insegurança, formação docente fragmentada ou inexistente, dentre outros fatores, contribuem sobremaneira para fragilizar a ação pedagógica e, por consequência, o efetivo aprendizado por parte dos educandos(as). Acerca da formação pedagógica em EJA caberiam algumas considerações, ainda que breves, sem a intenção de realizar uma discussão aprofundada.

Como é de conhecimento geral, são poucas as universidades brasileiras que oferecem cursos para a formação de professores especialmente para a atividade educacional na modalidade EJA. Marcadamente são as faculdades de pedagogia que demonstram interesse por esta formação específica, sendo que em outras áreas do conhecimento os cursos são mais raros ou mesmo inexistentes. Desse modo, o educador de EJA encontra dificuldades para exercer sua função educativa, não havendo uma formação inicial adequada, o que acaba por concorrer para a manutenção de uma condição de precariedade na ação pedagógica, gerando diversos problemas. Na tentativa de suprir a demanda por EJA, algo crescente em nossa sociedade, e driblar a falta de cursos superiores de formação docente em EJA, os governos e instituições buscam oferecer a chamada formação continuada, realidade marcante na cidade de Canoas. O poder público, com o apoio das principais universidades, tem organizado eventos, debates, fóruns, seminários e cursos visando qualificar os professores desta modalidade de ensino com recursos para sua formação continuada e em serviço, objetivando minimizar o descaso que ainda ocorre com a falta de cursos de graduação específicos. Conforme Haddad (2007, p.191-192):

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2007, p. 191-192).

Até mesmo as chamadas para concursos públicos, conforme já foi mencionado, não solicitam professores com formação específica em EJA, o que não deixa de configurar uma situação, no mínimo, inusitada. De uma forma geral consideram que todos os alunos e alunas, invariavelmente, têm as mesmas condições de competir dentro do processo educacional e buscar o sucesso. O sucesso é algo que depende só do indivíduo, de suas forças, de sua capacidade de querer e saber aproveitar as oportunidades que lhe aparecem. Assim sendo, se, por outro lado, ocorrer o fracasso escolar, ou o fracasso na vida profissional de uma determinada pessoa, isso tem a ver apenas com suas escolhas, com seu mérito. Existe no imaginário popular uma certa pré-disposição a considerar determinados tipos de alunos como fracassados, pois estes tiveram acesso às mesmas condições postas pelo sistema educacional aos que obtiveram êxito escolar e sucesso profissional. Muitos dizem: "Fulano venceu porque fez por merecer". Não é de hoje que a escola trata pessoas desiguais como se fossem iguais, gerando ainda mais desigualdades. Mas não é só a escola que tem esse procedimento. Como sabemos a escola não pode estar totalmente apartada do sistema macroeconômico e, por isso, acaba reproduzindo circunstâncias que são características de tal sistema. O capitalismo gera desigualdades e a escola pode gerar desigualdades também. Assim como a escola, amplos setores da sociedade civil, como a indústria da cultura de massas, busca a uniformização de ideias e ações, acentuando as desigualdades sociais e regionais, fenômeno esse que Eduardo Galeano chamou de "igualação".

A igualação, que nos uniformiza e nos apalerma, não pode ser medida. Não há computador capaz de registrar os crimes cotidianos que a indústria da cultura de massas comete contra o arco-íris humano e o humano direito à identidade. O tempo vai-se esvaziando de história e o espaço já não reconhece a assombrosa diversidade de suas partes. Através dos meios massivos de comunicação, os donos do mundo nos comunicam a obrigação que temos todos de nos contemplar num único espelho, que reflete os valores da cultura de consumo. A televisão [...] não só ensina a confundir qualidade de vida com quantidade de coisas (GALEANO, 2001, p. 25-26).

A meritocracia é um baluarte do neoliberalismo. O neoliberalismo, por sua vez, é uma proposta político-econômica das elites hegemônicas, no caso, a burguesia liberal. É através do

prisma liberal-burguês, sua ideologia, modo de pensar e agir, que vai se construindo a realidade em nosso país e em muitos outros. Não é uma realidade infalível como querem fazer crer seus adeptos. Ao contrário, por ser cultural, ou seja, resultado de interações humanas, por possuir historicidade, corre o risco de ser flagrada enquanto ideia e realidade que reifica, segundo Freire, as relações entre as gentes, tornando-as competidoras ávidas por um espaço ao sol, mesmo que com isso tenham que jogar seus iguais à exclusão. Conforme Backes, Baquero e Pavan (2006, p. 531-532),

ao entendermos a cultura como atribuição de sentido, estamos reconhecendo que a meritocracia é uma construção cultural. E se aceitamos que o sentido está associado ao poder que o produziu, podemos dizer que a produção da meritocracia está associada às características das relações de poder da sociedade liberal/burguesa. Essas relações de poder são assimétricas e desiguais. Este poder, além de ser um poder econômico, está associado ao saber. São saberes/poderes construídos para legitimar uma sociedade excludente que vê no excluído alguém que, por razões estritamente individuais, está nesta condição, e, se há alguma possibilidade de sair dela, essa possibilidade passa exclusivamente por ele mesmo.

A ideia de igualdade social, talvez considerada demasiadamente utópica no sentido da impossibilidade de ser alcançada, ganha um significado geralmente utilizado pelos colegas professores de EJA. A igualdade social parece não estar na ordem do dia e é invariavelmente substituída pela ideia de igualdade nas oportunidades. Dubet (2004) ressalta que a igualdade de oportunidades meritocrática pressupõe igualdade no acesso. Ainda que não possamos comemorar, como foi dito anteriormente, o fim do analfabetismo ou a totalidade das crianças exercendo seu direito à educação, frequentando a escola, os números que o governo brasileiro vem apresentando são progressivamente, a cada Censo, positivos e motivadores, nos trazendo renovadas esperanças de um futuro melhor para nossos descendentes. Há uma ação efetiva do governo federal, em comunhão com estados e municípios, com a participação de alguns setores da iniciativa privada, no incremento de vagas nas escolas e universidades. Deste raciocínio surge o que Dubet (2004) chamou de "igualdade de oportunidades". Observando-se esse contexto, estamos, em parte, inclinados a concordar com o atual sistema de cotas para negros e índios terem acesso às universidades, assim como com outras prerrogativas que o governo federal elabora para que seja observado o direito à educação inerente a todos os brasileiros conforme a jurisprudência atual. Em suma, em relação à meritocracia no processo educacional, podemos considerar que seja um pressuposto que acaba não instituindo condições para que uma sociedade, num futuro próximo, possa vir a desenvolver-se em condições plenas de igualdade. Nesse sentido, Dubet (2004) ressalta que

o modelo meritocrático está longe [...] de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543).

Além da questão da meritocracia, é importante analisar outra situação que é a justiça escolar, também observada por Dubet (2004), na qualidade de "justiça distributiva". Conforme este autor, para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva. Enquanto que para algumas pessoas a meritocracia faz justiça com aquele que se empenhou e deu o máximo de si para obter sucesso e por isso pode ser considerado um vencedor mesmo considerando que a realidade que gera o "vencedor" é a mesma que produz muitos "fracassados". Outras pessoas consideram que, para que possamos ter mais justiça nessa sociedade tão desigual e excludente, seria prioritário lançar mão de projetos que busquem minimizar essas injustiças históricas em nosso país e, a partir de políticas públicas, fazer com que grupos sociais que outrora estavam marginalizados, com dificuldades de atuar e participar de forma mais efetiva na sociedade, tais como as mulheres, os negros, os indígenas, os pobres, entre outros grupos excluídos, possam tomar ou retomar seu espaço com maiores probabilidades de obter melhorias para a suas vidas. Mesmo tendo consciência de que tais medidas distributivas podem gerar situações polêmicas, visto que determinados grupos mais conservadores (aos quais a meritocracia pode representar manutenção das vantagens) poderão considerar que o governo e seus aliados estão gerando desequilíbrios e injustiças no momento em que buscam implementar e espalhar políticas de inclusão.

6.4 Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Esperança

Para não veicular o nome da instituição educacional em que foi realizada a pesquisa, optamos por utilizar o nome fictício "Escola Esperança". A ideia era analisar o PPP da escola, observando como se deu sua constituição, quais suas principais marcas teórico-metodológicas, suas propostas pedagógicas, o que gostaria de instituir enquanto projeto de elaboração de uma nova sociedade, e até que ponto está esse documento oficial articulado com conceitos como democracia, justiça e "inédito-viável". Ainda como objetivo, gostaríamos de observar de que maneira o sistema macroeconômico, no caso o capitalismo, influencia a

produção desse documento. Por fim, também gostaríamos de analisar o comprometimento dos agentes produtores do PPP com a Educação de Jovens e Adultos.

O PPP da Escola Esperança tem como título "Proposta Político Pedagógica". Aqui já podemos perceber que ao invés de usar o termo "projeto", preferiu-se a utilização da palavra "Proposta". Então, a partir de agora, chamarei de "a" PPP, por motivos de concordância. Na página 2 do referido documento aparece o nome da mantenedora, que é a Prefeitura Municipal de Canoas, assim como os endereços tanto da mantenedora quanto da Escola. O sumário, composto por 15 itens, está disponibilizado às páginas 3 e 4. São elementos constituintes da "Proposta" segundo o sumário:

1. Apresentação da Escola;
2. Filosofia da Escola;
3. Histórico/caracterização da escola
4. Descrição dos espaços físicos das instalações;
5. Diagnóstico;
6. Visão pedagógica;
7. Visão de currículo;
8. Objetivos do estabelecimento;
9. Objetivos do Ensino Fundamental;
10. Organização curricular;
11. Controle de frequência;
12. Organização pedagógica;
13. Recursos, Projetos e Programas didático-pedagógicos;
14. Ornamento do sistema escolar;
15. Considerações finais.

Consta na **Apresentação** que a "Proposta" foi elaborada "por todos os segmentos da comunidade escolar, no ano de 2001, através de reuniões de estudos e debates, em busca da "escola" que desejávamos" (PPP, 2012, p. 5, grifo do autor).

Devido à eleição de um novo corpo diretivo, no ano de 2009, teriam que ser feitas reordenações para reestruturar a "Proposta" em alguns de seus segmentos, "adequando-a a uma realidade mais próxima do contexto que desejamos para nosso aluno e comunidade escolar" (2012, p. 5). Tais mudanças deveriam ocorrer devido à necessidade de adequar a escola "a nova concepção de ensino segundo as leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, que

ampliava para nove anos o Ensino Fundamental". (PPP, 2012, p. 5). O documento, nesta **Apresentação**, propõe que a família, além de professores e funcionários, deva se comprometer com o crescimento da instituição. Cabe ressaltar que não é feita, nesta parte da PPP, uma análise acerca do que o documento entende por família. Um dos objetivos sublinhados é o de adequar a "Proposta", segundo seus autores, "a uma realidade mais próxima do contexto que desejamos para nosso aluno e comunidade escolar" (2012, p. 5). Na **Apresentação** não ficou explícito qual é esse "contexto" que se deseja, nem o que vem a ser "comunidade escolar".

Como Filosofia da escola, a PPP assinala que "a Educação é o alicerce na formação do cidadão. Esta formação tem como início a família e o papel da escola se dá como mediadora na construção desse conhecimento e formação de caráter" (2012, p.6). Adiante, ocorre a seguinte citação sem a devida indicação do autor: "A escola enquanto mediadora da construção do conhecimento valoriza o senso crítico, a liberdade de expressão e a criatividade para o exercício da cidadania" (2012, p.6). Não encontramos o autor da frase, tendo sido feita uma rápida pesquisa na internet, remetemos o conceito de mediação, talvez, a Vygotsky.

Na seção **Histórico/caracterização da escola** a PPP (2012, p. 6) explica que "a escola está inserida em bairro central de classe média, com uma comunidade participativa, que frequenta a escola há gerações". Em seguida, o documento faz referência ao aumento da participação da comunidade nos eventos que a escola tem promovido nos últimos anos. Menciona, ainda, que uma das características marcantes da comunidade é que a mesma frequenta a escola há gerações. Acerca dos alunos que frequentam a escola, ocorre a seguinte consideração da "Proposta":

Muitos alunos são oriundos de famílias com formação diversificada, por vezes apresentando dificuldades de convivência, sendo que estas algumas vezes prejudicam no processo de sociabilização do mesmo. Percebe-se que cada vez mais a família delega à escola a responsabilidade da educação e formação do mesmo (PPP, 2012, p. 6-7).

Fora realizada uma pesquisa de opinião junto às famílias e à comunidade e, segundo o documento, chegou-se à conclusão que a nova estruturação do Ensino Fundamental, a qual já foi referida, teria agradado aos envolvidos no processo. Interessante notar que uma ressalva foi apresentada: a satisfação da comunidade com a mudança no currículo estaria associada à qualificação dos professores. Tal qualificação estaria inerente a uma ação pedagógica que estivesse "desenvolvendo um bom convívio social, valorizando a ética e a moral, incentivando e preparando para a formação continuada dos estudos" (PPP, 2012, p. 7).

Ainda nesta parte da análise foi possível verificar que a Escola Esperança mostra uma certa preocupação com o prazer dos alunos (as) em relação ao espaço físico, que recebeu reparos em determinadas áreas e, ainda, novas construções (salas de aula, área coberta com quadra poliesportiva, novos banheiros), melhorias que repercutem no bem estar de todos enquanto estiverem na escola.

Segundo "a Proposta", a escola se organiza da seguinte forma:

[...] como um espaço formador de sujeitos críticos, sabedores de seus direitos e deveres comprometidos com a construção do conhecimento e a transformação da realidade mediada pelo contexto histórico-cultural que está inserido, o qual este, também interfere direto na formação do seu caráter e como o insere na vida profissional (PPP, 2012, p. 7).

Aqui surgem algumas inquietações em relação aos PPP das escolas. Invariavelmente, estes documentos assinalam objetivos em relação ao corpo discente tais como: “Formar sujeitos críticos; Formar alunos (as) comprometidos (as) com a transformação da realidade” (2012, p. 7, grifo nosso).

Podemos considerar que, sem querer ser pessimista demais, apenas realista, dada a experiência que fomos abarcando nestes últimos 20 anos trabalhando em educação, tais objetivos parecem fazer parte de uma "declaração de boa vontade". Em outras palavras, o PPP está cheio de boas intenções, objetivando grandes transformações, tais como, a construção de uma sociedade mais justa, que venha a ser democrática, livre, ética, harmoniosa, pacífica, consciente em relação ao meio ambiente, e que respeite a diversidade religiosa, étnico-cultural e sexual inerente à humanidade.

Na teoria parece fácil, mas como vamos resolver tudo isso na prática? Quais serão as ações necessárias para se atingir esses objetivos? Se não conseguirmos, o mundo será muito pior do que é hoje? Inquietações...

A "Proposta" segue com a seção de número 4, ainda na página 7, onde são descritos os espaços físicos, as instalações e os equipamentos a serem utilizados por professores, alunos, gestores e funcionários. Conforme o documento escolar em análise, a escola dispõe de 24 salas que estão divididas da seguinte maneira:

Sala 1 - Secretaria/Direção/Supervisão;

Sala 2 - Novas tecnologias;

Sala 3 - Vice-direção/orientação;

Sala 4 - Sala de recurso;

- Sala 5 - Livro e leitura;
- Sala 6 - Mais Educação;
- Sala 7 - Áudio e vídeo;
- Sala 8 - Sala dos professores e banheiro;
- Sala 9 - Material de limpeza;
- Sala 10 - Almoxarifado;
- Sala 11 - Mais Educação (Oficinas Desportivas e Recreativas);
- Sala 12 - Refeitório;
- Sala 13 - Cozinha/Dispensa;
- Sala 14 - Banheiro funcionários;
- Sala 15 - Banheiro feminino;
- Sala 16 - Banheiro masculino;
- Sala 17 - Turma 1º Ano/ Educação cidadã;
- Sala 18 - Turma 6º Ano;
- Sala 19 - Turma 7º Ano/ 2º Ano/ Educação cidadã 1;
- Sala 20 - Turma 71/ 3º Ano/ Educação cidadã 2;
- Sala 21 - Turma 72/ 4º Ano/ Educação cidadã 3;
- Sala 22 - Turma 81/ 5º Ano;
- Sala 23 - Banheiro masculino;
- Sala 24 - Banheiro feminino.

Interessante salientar que só existe referência à EJA, no PPP da Escola Esperança, nesta quarta seção da "Proposta", o que não deixa de nos causar surpresa e estranheza. São assinaladas as salas de aula onde ocorrerão as atividades da chamada Educação Cidadã, uma modalidade da EJA.

A 5ª parte da "Proposta" (2012, p. 8), é denominada de "**Diagnóstico**". Nela os envolvidos com a produção deste documento elaboram uma breve análise da situação socioeconômica das famílias frequentadoras da escola assim como do bairro: "A escola está inserida em bairro central (de) classe média, onde a situação socioeconômica da maioria das famílias é acessível para se viver dignamente, são poucas as que precisam de um melhor rendimento" (2012, p.8). Ao analisarmos a PPP da Escola Esperança fica evidente a importância que a instituição família tem para os que estiveram elaborando este documento. A esta altura da "Proposta", é feita uma breve caracterização acerca da comunidade que é frequentadora deste estabelecimento de ensino:

A comunidade é exigente e frequenta a escola há gerações. Muitos alunos são oriundos de famílias com formação diversificada, pais separados, pai que assume sozinho seu filho, avós assumindo os netos, mães que deixam seus filhos em escolinhas ou com irmãos. Em decorrência desse novo sistema familiar percebe-se que cada vez mais a família vai delegando à escola a responsabilidade da educação e formação dos filhos, deixando a escola mais sobrecarregada (PPP da Escola Esperança, 2012, p. 8).

Durante a análise, percebemos que algumas de suas ideias acabam se repetindo *ipsis litteris*, como verificado nas páginas 7 e 9 do documento.

Na próxima seção da PPP, item 6, os educadores (as) responsáveis pela produção do documento de normatização das ações escolares, esboçam sua "**visão pedagógica**". Esta começa fazendo referência ao processo de globalização. Conforme a PPP, "há a necessidade de pensar (a) educação dentro do processo de globalização, contextualizando com a realidade atual" (2012, p.9). Sobre esse processo, Gadotti (2000, p. 10) esclarece:

O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete também ao poder local e às consequências locais da nossa dívida externa global (e dívida interna também, a ela associada). O global e o local se fundem numa nova realidade: o "glocal". O estudo desta categoria remete à necessária discussão do papel dos municípios e do "regime de colaboração" entre União, estados, municípios e comunidade, nas perspectivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é necessário refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

Nas visitas realizadas à escola e nas conversas que mantivemos com colegas professores e gestores, conseguimos perceber que a ideia da interdisciplinaridade é bastante aceita e utilizada no contexto educacional pelos profissionais em educação. Tal metodologia é bastante utilizada na escola, mas tem espaço privilegiado nos chamados "projetos", momentos em que praticamente todos os professores(as), mais a equipe diretiva, os funcionários(as), os alunos(as), e a comunidade em geral, participam de forma ativa na elaboração de atividades para buscar enriquecer culturalmente todos os envolvidos. Conforme a PPP,

a interdisciplinaridade viabiliza uma constante interação entre os componentes curriculares possibilitando uma relação flexível entre os mesmos, assumindo uma função articuladora, permitindo criar e redescobrir o conhecimento além da visão fragmentada dos componentes curriculares. A interdisciplinaridade (que) tem como princípio metodológico os projetos com uma aprendizagem global, neste contexto está subjacente a noção holística de promover a integração do conhecimento, bem como a **transformação social** (PPP, 2012, p. 9-10, grifo nosso).

Ainda na "visão pedagógica" surge uma alusão a Paulo Freire que, segundo a PPP, considera o ato educativo como um ato de recriação, de ressignificação de significados.

Conforme a PPP da Escola Esperança, "os projetos vêm auxiliar na prática da construção do conhecimento, envolvendo a ação pedagógica" (2012, p. 10).

A partir da página 10 do PPP, ocorre uma seção que foi denominada "**visão de currículo**". Os envolvidos na produção do documento escreveram o seguinte: "O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar, implica na interação entre os segmentos da comunidade escolar, tendo um mesmo objetivo e um referencial teórico" (2012, p. 10).

Aqui temos que fazer uma consideração um tanto quanto constrangedora, pois os elaboradores da PPP visivelmente basearam sua "visão" de currículo nas ideias de Veiga (1995), a qual não foi mencionada no texto da PPP, o que, talvez, pudesse caracterizar plágio. Ainda com bases na produção intelectual de Ilma Passos, verificamos passagens do texto "Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva", desta autora. Nesse sentido, a PPP da Escola Esperança assinala:

como o currículo não é um instrumento neutro, a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar, sob este aspecto a interdisciplinaridade é essencial para que se estabeleça uma relação aberta e integradora contemplando os diversos componentes curriculares (PPP, 2012, p. 10).

Em decorrência da grande diversidade de alunos que utilizam os recursos da escola, a PPP considera relevante que o currículo contemple a prática da "inclusão". Para que isto venha a ocorrer com sucesso, a escola aposta, como já foi mencionado anteriormente, nos chamados "projetos". Afinal,

como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? Esse desafio é enfrentado por todos nós que atuamos no campo da educação, sobretudo, o escolar. Ele atravessa todos os níveis de ensino desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior incluindo a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial (GOMES, 2007, p. 17-18).

Conforme a "Proposta", o estabelecimento educacional no qual fizemos a pesquisa, "vem buscando um currículo para a formação humana" (2012, p. 11) Nesse sentido, busca a articulação entre os saberes acerca da realidade em que o aluno está inserido, com os saberes que possam propiciar a formação crítica do mesmo.

A seção de nº 8 apresenta os "**objetivos do estabelecimento**", os quais reproduzimos na íntegra a seguir: "Atingir uma educação de qualidade, visando o acesso e a construção do conhecimento bem como o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, física,

afetiva e de relação interpessoal, potencializando o indivíduo ao exercício crítico da cidadania" (PPP, 2012, p. 11).

O próximo item da "Proposta" é o de nº 9, onde serão elencados os "**objetivos do ensino fundamental**":

1. Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 2. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 3. Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social (PPP, 2012, p. 11).

A respeito da "**organização curricular**", a "Proposta" procura enquadrar-se nas mudanças solicitadas pela mantenedora, fundamentada, conforme se lê no documento, pela Lei Federal nº 11.274/2006. Está em processo de implantação, nas escolas municipais de Canoas, o Ensino Fundamental de nove anos, algo que, na Escola Esperança, completar-se-á, de acordo com a PPP, em 2014. Como "**Metodologia da escola**", ainda no item acerca da "**organização curricular**", a "Proposta" assinala as seguintes questões procedimentais:

o ano letivo será organizado com alguns projetos e temas importantes, os quais deverão auxiliar tanto o professor quanto o aluno na organização da aprendizagem, estes serão definidos anualmente, quando da elaboração dos Planos de Estudos ou necessidades, os projetos contemplarão os interesses da comunidade escolar, os temas transversais, os aspectos da vida cidadã e temas atuais que venham a favorecer o desenvolvimento do senso crítico do aluno [...] (PPP, 2012, p. 12-13).

A "Proposta" considera importante que a metodologia utilizada cumpra a tarefa de auxiliar o corpo discente em sua busca pela construção do próprio conhecimento, valorizando suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno. Observa ainda que a metodologia precisa levar em consideração "a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos [...]" (PPP, 2012, p. 13).

A seguir, reproduzimos na íntegra o que a "Proposta" indica como "**Regime escolar**". Assim como ocorre em várias outras partes da PPP, a EJA, uma de nossas principais preocupações nessa pesquisa, não é mencionada ou considerada. "O regime escolar é anual para o Ensino Fundamental de oito anos e para o Ensino Fundamental de nove anos, respeitando o conhecimento do aluno, a estrutura física da escola e a legislação vigente". (PPP, 2012, p. 15). A partir da página de nº 17 da "Proposta", os educadores que a

produziram, indicam como será o processo de "**Avaliação da aprendizagem**". Segundo a PPP da Escola Esperança, a avaliação é:

[...] um processo contínuo, dinâmico, formativo e personalizado com o objetivo de localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Deve acontecer para que haja uma melhor intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a fim de formar alunos com senso crítico através de um ensino de qualidade (PPP, 2012, p. 17).

A essa altura, gostaríamos de elaborar uma breve discussão acerca do que pode vir a ser as ideias de **senso crítico** e **educação de qualidade**. Tivemos acesso, na pesquisa, a diversos PPP, além do PPP da Escola Esperança, assim como a inúmeros textos normativos e documentos oficiais acerca da regulamentação do processo educacional em nosso país. De uma forma geral, todos eles fazem referência à necessidade de formação de alunos(as) que venham a possuir senso crítico. Mas o que vem a ser isso? Qual sua importância?

Para Paulo Freire (2000), ter senso crítico seria o mesmo que estar consciente acerca da necessidade de se ver o mundo com **críticidade**, onde viesse a ocorrer o processo de superação da consciência ingênua, para se chegar ao estágio da curiosidade epistemológica. Conforme Freire (2000, p. 34-35),

A superação [...] se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, [...] se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão [...]. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento da algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

No prefácio de Educação como Prática de Liberdade, Weffort (1967, p. 2) assinala que existe "a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste país em que os analfabetos constituem (uma boa parcela) da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão". Nesse sentido, percebemos tanto em Freire como em Weffort a importância da tomada de consciência por parte do educando, com auxílio do educador, para que possam aprender a ver o mundo e, assim, ter melhores condições de fazer escolhas, intervindo de forma crítica (e não apenas ingênua) na realidade e transformando-a. A tomada de consciência por parte dos educandos, jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou não, segundo Paulo Freire, seria de vital importância na luta contra o sistema opressor, no caso, nas duas últimas décadas, o capitalismo neoliberal.

Além da questão de desenvolver senso crítico, considerada uma das prioridades pelos PPP, ainda que de forma marcadamente teórica, outra situação que se coloca, de uma forma geral, é a busca por uma educação de qualidade. A discussão sobre essa ideia pode ser desenvolvida a partir da definição da LDB acerca do custo aluno qualidade previsto no Art. 75, quando menciona a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados para corrigir progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino, que é definido por uma fórmula matemática que contemple a previsão do "§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade" (LDB, 1996, s/p.).

O Custo Aluno Qualidade foi definido pelo PARECER CNE/CEB Nº 8/2010, que ainda está aguardando sua homologação pelo MEC. Considerando que este Parecer não foi divulgado durante os intensos debates parlamentares acerca da destinação de 7% ou 10% do PIB para a educação a serem previstos pelo futuro PNE 2011-2020, o cálculo do CAQ realizado pelo CNE não conquistou respaldo político suficiente junto aos movimentos sindicais docentes, aos pesquisadores em educação e aos movimentos sociais vinculados à política educacional. O mencionado Parecer nº 8, assim parece, não conquistou apoio político entre os eleitores e os parlamentares, de modo que parece razoável que não seja homologado pelo MEC.

Questão: por que o PPP não indica os valores financeiros que os docentes precisam em equipamentos, máquinas e espaços construídos para bem educar, lembrando que 60% do CAQ corresponde à remuneração do Magistério, conforme a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 22. "Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública". Ou seja, quanto mais sofisticada e cara a qualidade da educação, maior o salário docente!

Poderíamos, por outro lado, indagar: o que querem dizer os PPP com qualidade em educação? De acordo com Braslavsky (2006, p. 23), "uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades, e que o façam com felicidade...". De forma complementar, Dias (2011, p. 34) assinala que "uma educação de qualidade seja aquela capaz de emancipar a classe trabalhadora, libertando-a de um sistema que não se fundamenta na ética do humanismo e sim na ética do mercado proposta pela burguesia".

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria, no nosso entender, necessária uma "revolução na educação". Contudo, numa sociedade dividida em classes, grupos sociais certamente se posicionariam contra uma mudança estrutural de grandes proporções na educação, ainda que em alguns países, setores das classes dominantes tenham percebido a importância de se elevar o grau de instrução das camadas trabalhadoras da população como condição de possibilidade para o desenvolvimento econômico e social das nações, isso ocorrendo principalmente nos países desenvolvidos. Contudo, tais grupos dominantes, no Brasil, em que pese raras exceções, com receio de perderem seus privilégios históricos, conseguidos com a expropriação das classes trabalhadoras, fariam muita força para impedir o movimento de transformação radical das estruturas de educação básica em nosso país.

Para que fosse possível uma alteração efetiva no cenário social, econômico e político nacional, acreditamos que outros setores da sociedade civil teriam que, obrigatoriamente, também, sofrerem alterações em suas estruturas de funcionamento. Além da Educação, também os aparelhos midiáticos, assim como instituições como a família, os grupos religiosos, os partidos políticos e tantos outros setores, comprometidos em desmanchar injustiças históricas e evitar que outras pudessem surgir, deveriam criar mecanismos que viabilizassem a superação do sistema-capital, ideia um tanto radical, porém viável. A superação do capitalismo não engendraria necessariamente o fim de tais instituições, mas uma transformação em seus sentidos/ significados/ atuações. Desta forma, acreditamos que seja importante o movimento de pesquisa acerca das estruturas educacionais e sociais alienantes e de elaboração de alternativas para a sua superação. O filósofo húngaro, István Mészáros, em sua obra Educação para além do Capital observa que:

Hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete de forças da lógica incorrigível do sistema: através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como com todos aqueles que ainda tem de ser inventados neste espírito (2004, p. 39)

A escolha de análise dos PPP, de seus conceitos e de suas propostas, se deve ao fato de que a experiência de sala de aula tem nos mostrado que os alunos/ trabalhadores tem acesso a um determinado tipo de educação, mas essa tem sido deficitária no que diz respeito à tomada de consciência acerca de sua condição social, graças a propostas que acabam, por inúmeros motivos, parecendo vazias de intensidade de mudança, ainda que essa qualidade seja referida

e projetada pelos mais variados documentos que regulamentam a educação em nosso país. Os alunos trabalhadores, na maioria das vezes, vêm sendo preparados para serem peças de uma engrenagem ávida por lucratividade, que os percebe como mão-de-obra disciplinada, alienada e cooptada, sem delegar aos sujeitos uma possibilidade de educação que os leve a serem protagonistas em suas trajetórias de vida. Parece-nos que para a grande maioria da população trabalhadora e estudante brasileira, melhorias educacionais tem surtido efeito, tão somente, para que venham a ter competências para competir no mercado de trabalho, o que não garante uma melhor condição de vida para si e para seus familiares. Uma Educação emancipadora, em que o estudante trabalhador pudesse vislumbrar o funcionamento das engrenagens do sistema político econômico ao qual está inserido e é parte integrante (muitas vezes apenas como gerador de riquezas, sobrando-lhe, quando muito, uma ínfima parte dela), ainda é uma utopia em nosso país. Talvez, se viesse a reconhecer sua importância na radicalidade da linguagem e o papel que lhe cabe nesse sistema de coisas, poderia vir a atuar participativamente no sentido de romper, com as amarras históricas que lhe renegam uma posição de coadjuvante na divisão das riquezas produzidas e na tomada de decisões acerca de seu presente e futuro. Reconhecemos, com isso, na Educação de Jovens e Adultos uma alternativa de empoderamento das gentes, para que possam vir a construir, ainda que minimamente, uma consciência acerca de si e das coletividades, assim como, das principais instituições que as cercam, possibilitando, talvez, atitudes de transformação em relação ao mundo educacional no decorrer de suas experiências de vida.

Acreditamos que a sociedade em que vivemos seja reflexo das ideias e ações das gerações passadas, e das relações de poder que o sistema político-econômico seja capaz de exercer sobre os seres sociais. As magníficas realizações de nossos ancestrais e também seus equívocos são os elementos modeladores de nossa época, sendo que muito de sua herança cultural nos constitui hoje enquanto humanidade e civilização. Em outras palavras, podemos considerar que aprendemos a ser humanos a partir do que nos ensinaram (e do que deixamos de aprender), intencionalmente ou não, nossos ascendentes. Diante dessa premissa, podemos considerar que a "educação" seja a mola propulsora para o desenvolvimento das sociedades através dos tempos.

Desde o surgimento da humanidade, as sociedades vêm se transformando, principalmente graças a esta qualidade que nos é própria, qual seja, a curiosidade epistêmica (Freire, 2000). Tal característica nos despertou como seres transformadores por essência, pois a cada grande descoberta tecnológica, por exemplo, percebemos que poderíamos, talvez, avançar e aprender algo mais elaborado que viesse a nos permitir uma melhor adequação à

realidade que nos cerca. Daí a importância da curiosidade que leva ao movimento essencial de se desacomodar e buscar respostas para resolver problemas que estão nos assombrando em nosso desenvolvimento cultural, material, espiritual. Daí a importância da pesquisa (pois a curiosidade nos leva ao ato de pesquisar) e da educação para despertar, quem sabe, nossas maiores inquietudes da prática da EJA fundamentada numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçada na pesquisa, criticidade, bom senso, curiosidade, esperança e competência profissional.

Compreender e tentar explicar melhor essa caminhada milenar, com seus avanços e percalços, é uma das tarefas que cabem à educação enquanto instituição social. A responsabilidade é imensa, a educação não é algo trivial, porém de importância vital, acreditamos, para o futuro da humanidade e do planeta Terra. Freire (1987, s/p.) já nos alertou que “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. Por isso é que, concordando com Freire, temos a tendência a perceber a educação como um projeto de compreensão da realidade presente para que possamos, se for o caso, transformá-la, o “inédito viável”. Tal projeto deve ser pensado e realizado de forma coletiva para atender as necessidades da humanidade, cujo conhecimento acumulado é disseminado pela educação universal.

Dessa forma, para uma melhor organização das tarefas escolares, as instituições de ensino devem elaborar um PPP que estabeleça aquilo que entende como sendo os processos educacionais adequados àquela comunidade humana. Assim, o projeto político-pedagógico pode construir visando a oferta de oportunidades educacionais mais justas para cada sujeito, definindo estratégias pedagógicas para atender com a maior qualidade possível à comunidade escolar, especificando os recursos didáticos, científicos, culturais, sociais e pedagógicos que melhor justifiquem as necessidades de seus educandos, educadores e comunidade. Este documento, permanentemente avaliado e reelaborado, é de vital importância para o funcionamento das instituições educacionais. Afinal, de acordo com Gadotti (1994, p. 57),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Os autores e atores dos PPP possuem uma grande responsabilidade para que a educação possa transformar as pessoas em seres humanos com melhores qualidades,

tolerantes, solidários, que possam vir a perceber que o egoísmo individualista é um problema a ser encarado de forma séria e contundente e, principalmente, que estamos inseridos num contexto socioeconômico que tem causado graves crises sociais e ambientais, que precisa ser superado. Porém, para que isso possa ser viabilizado, os envolvidos com uma educação transformadora devem elaborar o PPP de forma específica e engajada com a "mudança". Para tanto, segundo Freire (1996, p. 115), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

Os PPP buscam instituir algo novo em detrimento daquilo que está estabelecido enquanto realidade educacional e social. A partir dessa proposta, cabe aos educadores, aos gestores e demais envolvidos com a questão, uma tomada de decisão sobre o que "realmente" pretendem com o/do processo educativo. Cabe ressaltar que o PPP é um projeto de futuro, ou seja, algo que pretendemos criar, que talvez ainda não exista. Seria uma tentativa de se criar um inédito-viável. Uma nova sociedade que emergisse dos escombros do sistema-capital, que há séculos constrói e corrói a realidade segundo os interesses de classe da burguesia. Tomando posição frente ao sistema macroeconômico, compreendendo melhor seu funcionamento, sua legitimação e formas de manutenção, poderemos, talvez, sonhar com um mundo menos perverso de humanidade desumanizada. Nesse sentido, concordamos com Freire, quando este menciona a exigência de uma distribuição mais democrática do saber, pois,

há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “frieza” da ética do mercado (FREIRE, 1996, p. 145).

Uma Educação para além do Capital, para desarticularmos a “frieza da ética de mercado”, característica importante do sistema capitalista de produção, passa ser, acreditamos, a principal alternativa de desenvolvimento educacional e socioambiental para as próximas gerações que buscam estabelecer uma sociedade realmente mais livre, justa e solidária. Mas nosso debate agora recém inicia, pois a EJA poderia ter sido uma saída política para avançarmos nas questões pedagógicas se a emancipação sonhada não fosse contrariada ou conivente com uma real dependência econômica, com relação à gestão da instituição educativa (MÉSZÁROS, 2004).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo. **Educação de Adultos: Políticas Públicas ou Barbárie**. Ensaio. Campinas: CPG Educação -UNICAMP, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

ARROYO, Miguel. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf, 2007. Acesso em: 21 de julho de 2013.

AZEVEDO, Clayte. Jovens, **Ensino Superior e vestibular: egressos do curso técnico em Química do CEFETMT no Curso de Química da UFMT**. 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

BACKES, José; BAQUERO, Rute; PAVAN, Ruth. A presença da cultura meritocrática na Educação de Jovens e Adultos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6 - n. 3, p. 525-539, set/dez 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Nº 63731-BR**. Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria de país para a República Federativa do Brasil. Exercícios Fiscais 2012 a 2015, 21 de setembro de 2011. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/05/09/000386194_20120509014520/Rendered/PDF/637310CAS0REPL00CP_S0Portugues000IDU.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. **Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 44, p. 92-106, dez./2011.

BLOCH, Ernst. **Le principe esperance**. Paris: Gallimard, 1982.

BLOCH, Julio Lobo. **Orçamento público brasileiro: a tecnologia da informação e comunicação como ferramenta de transparência e publicação do orçamento-cidadão**. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Finanças Públicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição política do imperio do Brazil elaborada por um Conselho de Estado** e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 25 de fev. de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico. Brasília, DF: SEED, 1998.

BRASIL, CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 8 de dez. de 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/110172.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: ED. Moderna, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Cotas, mérito e democracia**. Folha de São Paulo, São Paulo, 08/10/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizcarlosbresserpereira/1165770-cotas-merito-e-democracia.shtml>. Acesso em: 4 de maio de 2013 e 30 de janeiro de 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. Democracia e desigualdades sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, nº32, p. 23-27, jun. 1991. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/32/Fernando%20Henrique%20Cardoso%20-%20Democracia%20e%20Desigualdades%20Sociais.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 01, p. 191-221, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9863/9135>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento de referência.** Brasília, DF: MEC, 2010a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010b.

CONFITEA, V. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Julho 1997. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfitea.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: Utopias e Esperanças. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, p. 1-17, Jan./Jun. 2010.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. **Gramsci e a socialização da política.** Disponível em: http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=332:gramsci-e-a-socializacao-da-politica&catid=2:artigos. Acesso em: 23 de abril de 2014.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral.** São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, p. 47-70, dez./2000.

DECOMTEC. Departamento de Competitividade e Tecnologia da Federação das Indústrias de São Paulo. **Relatório Corrupção: custos econômicos e propostas de combate.** Questões para discussão, São Paulo. FIESP, março de 2010. Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=2021>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

DIAS, Cristiano de Oliveira. **A EJA na cidade de Canoas: contradição entre teoria e prática,** 2011, 37p. Monografia, UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72634/000884737.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DINIZ, Regina Aparecida Freitas da Costa. Projeto Político Pedagógico. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 43, jan. fev. 2002. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_9977/artigo_sobre_projeto_politico_pedagogico. Acesso em: 2 de nov. de 2011.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70 jan./abr. 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 29-45, jun./2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 2, n.7, p. 19-24, jul/set. 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 144.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 25, nº 83, p. 49-66. Jan./Jun. 2010.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. Revej@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 75-97, ago./2008. Disponível em: http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/EJA_lutas_e_conquistas.pdf. Acesso em: 24 de fev. de 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001a. p. 85-86.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaoeducacao/pedagogia.pdf>. Acesso em 14.03.2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.70-89.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: LP&M, 2001.

GASPARIN, João Luís; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2013.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: MEC. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância: Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p. 15-22. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2014.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, Jun. 2000.

_____. GADOTTI, Moacir. **MOVA: por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GIROUX, Henry A. A Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment político (introdução). In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. Lóbio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 1-16, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/145/pdf>. Acesso em: 26 de fev. de 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 11 de fev. de 2014.

GONÇALVES, Suzana. Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 54, n. 4, p. 1-12, dez. 2010.

GURGEL, Thais. 8 questões essenciais sobre projeto político-pedagógico. *Gestão Escolar*, São Paulo, janeiro 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/questoes-essenciais-projeto-pedagogico-427805.shtml>. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educacionais**, Ibirité, v. 4, n. 2, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 23 de fev de 2013.

HADDAD, Sérgio. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article985>. Acesso em: 23 de fev de 2013.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Também disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=264529. Acesso em: 24 de fev. de 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Degradação social, globalização e neoliberalismo. In: _____. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LE GOFF, Jacques. **O Maravilhoso e o cotidiano no Ocidente Medieval**. Lisboa: Edições 70, 1983.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Boitempo editorial, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. In: Fórum Mundial De Educação. Porto Alegre: 2004.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analisedeconteudomoraes.html>. Acesso em: 22 de fev. de 2014.

NASCIMENTO, Claudio. **As “paixões pedagógicas”**: (Em Busca do “Fio da Meada”). 2008. Disponível em: <http://www.claudioautogestao.com.br/site/wp-content/uploads/2013/07/paix%C3%B5es-pedagogicas-ultima.doc>. Acesso em: 24 de março de 2014.

NERI, Marcelo Côrtes (Coord.). **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-PesqMotivacoesEscolaresumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos professores da EJA**. 2004. Disponível em: <http://www.ecoss.unilab.edu.br/files/EJA/Boletins-Salto-para-o-Futuro/Programa5.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Guia da escola cidadã, 7).

CNE/CEB 11/2000. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set./2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Instituto Canoas XXI**. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/departamento/index/id/25>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

RANIERI, Nina. **Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988** – Comentários acerca da jurisprudência do STF, 13/10/2012. Disponível em: <http://qualidadedemocracia.com.br/2012/10/13/os-estados-e-o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988-comentarios-acerca-da-jurisprudencia-do-supremo-tribunal-federal/>. Acesso em: 25 de fev. de 2014.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 50, p. 283-302, mai./ago./2012.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, p. 457-466, abr.jun./2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 2 de nov. de 2011.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Márcia Regina da; BITTAR, Marisa; HAYASH, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Contribuições para o “estado da arte” das pesquisas em educação no período colonial. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 23, p. 129-147, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/267/122>. Acesso em: 25 de fev. de 2014.

SME. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas, RS: SME, 2008.

SME. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Esperança. Canoas, RS: SME, 2012.

SME. **Proposta Pedagógica e Curricular para a EJA**, Canoas, 2010.

STAUFFER, Anakeila de Barros. **Projeto Político-Pedagógico**: instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital? 2007, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp076127.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2013.

STRELHOW, Thielys. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O Direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 21 de dez. de 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância – Brasil. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 26 de fev. de 2014.

WEFFORT, Francisco. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus. 2001. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino Médio**: História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005.