

UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO ASSOCIADO AO PROGRAMA DE ESTUDOS
PÓS-GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PUC/ SP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ISID ANGELO MARTINS BISSOLI

POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: A MODALIDADE DE ENSINO
EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

VILA VELHA

2012

UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM CIÊNCIAS
SOCIAIS – PUC/ SP

POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: A MODALIDADE DE ENSINO
EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, associado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC-SP, para obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

ISID ANGELO MARTINS BISSOLI

Orientadora:

Prof^a. Dra. Maria da Penha Smarzarro
Siqueira

VILA VELHA

2012

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

B623p Bissoli, Isid Angelo Martins.
Política pública e educação : a modalidade de ensino EJA
como referencial de inclusão social / Isid Angelo Martins Bissoli.
– 2012.

146 f.: il.

Orientadora: Maria da Penha Smarzaró Siqueira.
Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) –
Universidade Vila Velha, 2012.
Inclui bibliografias.

1. Inclusão social. 2. Política pública. 3. Adolescentes e
adultos – Educação – Guarapari (ES). I. Siqueira, Maria da
Penha Smarzaró. II. Universidade Vila Velha. III. Título.

CDD 374.012

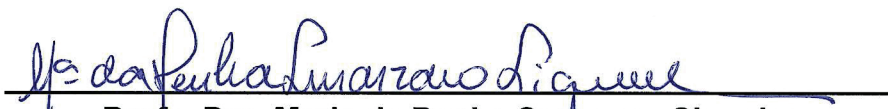
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: A MODALIDADE DE ENSINO EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL


ISID ANGELO MARTINS BISSOLI

Aprovada em 21 de novembro de 2012.


COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Penha Smarزارo Siqueira
Universidade Vila Velha-ES



Profa. Dra. Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha-ES



Prof. Dr. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Aos professores Maria da Penha Smarzaró Siqueira e Luiz Eduardo Wanderley pelo incentivo, paciência e competência na orientação desta pesquisa.

Ao meu “Vô” Raymundo pela presença amiga em minha vida e na de minha família.

Numa dimensão de amor que vai nos manter unidos para sempre, agradeço aos meus queridos pais, Isis e Alvaro, por minha formação moral.

E em especial, ao meu marido, PAULO, pelo incentivo e apoio em tempo integral.

“Se de um lado, a educação não é alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela”.

(Paulo Freire, em Seminário sobre Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, 1997).

RESUMO

Esta dissertação trata da educação como veículo de transformação da realidade social brasileira. Em razão disso, buscamos descortinar o distanciamento patente entre essa realidade e a intenção do Estado em “investir” na concretude de um processo educacional que efetivamente retome a desconstrução histórica das injustiças sociais no âmbito das desigualdades e da exclusão social impostas à boa parte da população brasileira. Questões tradicionalmente traduzidas no contexto estrutural de nossa sociedade, permanentes e evidenciadas em grandes dimensões até o final do século XX, adentram o século XXI e exigem do poder público brasileiro soluções efetivas. Esse contexto social evidencia a desarticulação entre a lógica contida no aparato formal normativo-educacional idealizado para a EJA – Educação de Jovens e Adultos, instituído por projeto político, e as promessas de implementação de princípios constitucionais nele insertos. Nesta perspectiva, buscamos investigar o Projeto da EJA, seus direcionamentos enquanto projeto de inclusão social e resultados do mesmo no âmbito das políticas públicas educacionais estabelecidas no município de Guarapari/ES. Para tanto, investigamos a educação sob a ótica histórica e sociológica, bem como, retratamos a desigualdade social como condicionante da exclusão da clientela objeto deste estudo, contextualizando-a genericamente em termos de Brasil e especificando-a nas instâncias municipais. E, por fim, objetivamos a avaliação dessa política pública, por meio da análise do instrumental e da proposta da EJA posta em prática pelo poder municipal de Guarapari/ES, a fim de verificar a existência de respostas práticas da EJA, tratando-se de direcionamentos de inclusão social e mudanças sociais na clientela em questão. Para a consecução da presente pesquisa optamos por um trabalho bibliográfico explicativo com o auxílio de uma pesquisa empírica para complementar o debate teórico. No entanto, independentemente da implementação de políticas públicas direcionadas à consagração do direito à educação de jovens e adultos com baixa escolarização, nossa pesquisa nos conduz ao entendimento de que este direito, embora efetivado politicamente, ainda não alcançou em nossa sociedade uma função reparadora tratando-se dos elementos indispensáveis para a plena cidadania pelo viés da educação como parte dos direitos de todo cidadão brasileiro. Portanto, o desafio permanece em aberto .

Palavras-chave : Educação, cidadania, gestão pública, política pública, inclusão.

ABSTRACT

This dissertation deals with education as a vehicle for transformation of Brazilian social reality. For this reason, we seek patent unveil distance between this reality and the intent of the State to “invest” in the reality of an educational process that effectively recovers the historical deconstruction of social injustice under inequality and social exclusion imposed on much of the population. Issues traditionally translated into structural context of our society, evidenced in permanent and large by the end of the twentieth century. Are entering the twenty-first century require and Brazilian government effective solutions. Within this social context, is evident mismatch between the logic contained in the formal legislative and educational apparatus devised for the EJA – Youth and Adult Education, instituted by political-state, and the promises of implementing constitutional principles therein inserts in this perspective, we investigate the design of EJA, their directions while social inclusion project the same results within the policies established and public education in the City of Guarapari/ES. Therefore, we investigate education in historical and sociological perspective, portrayed social inequality as a condition of the exclusion of customers object of this study, contextualizing it in generic terms in Brazil and specifying at the municipal level. And last, we aimed to evaluate this policy, through the analysis of instrumental and proposal EJA implemented by municipal power Guarapari/ES in order to check for answers practices of adults education the case of directions of social inclusion and social change in clientele in question. For the achievement of this research we chose a bibliographic explanatory work with the aid of an empirical research to complement the theoretical debate. No however, independently of the implementation of public polices intended to enshrine the right to education of youth and adults with low education, our research leads us to understanding this right, although effected politically, has not yet reached in our society a restorative function in the of elements essential for full citizenship through the bias of education as part of the rights of every citizens of Brazil. Therefore, the challenge remains open.

Keywords : Education, citizenship, public management, public policy, inclusion.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO.....	09
1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOLOGICA	
1.1 UMA ABORDAGEM CONJUNTURAL	17
2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	
2.1 ASPECTOS GERAIS DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL	32
2.2 O MUNICÍPIO DE GUARAPARI / ES E SUA REALIDADE SOCIAL	54
3 A EJA COMO PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL	
3.1 A MODALIDADE EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA	60
3.2 DO INSTRUMENTAL NORMATIVO: SUAS PROPOSTAS E PARTICULARIDADE.....	77
3.3 AS RESPOSTAS PRÁTICAS DO DIRECIONAMENTO DE INCLUSÃO E MUDANÇAS SOCIAIS IMPOSTO E SENTIDO PELA CLIENTELA DA EJA.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
7 ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Estudar questões que envolvem a problemática educacional no Brasil implica o entendimento de uma trajetória histórica de nosso processo de desenvolvimento entendendo a educação como agente fundamental para a construção desse desenvolvimento e da cidadania. Entretanto, estudos, debates políticos e questionamentos da sociedade civil mostram a fragilidade deste processo no contexto da sociedade brasileira, bem como os direcionamentos das políticas públicas educacionais. Historicamente, sabemos que a organização da escola pública se inclui como representação maior no processo educacional nacional, principalmente, voltada para o atendimento das classes populares. E as políticas educacionais, ao longo das décadas do século XX, apresentaram diferentes formas de direcionamentos e atendimentos voltados para a questão da alfabetização na tentativa de ampliar a formação educacional e diminuir a problemática expressada no analfabetismo e na exclusão escolar.

O interesse por esta problemática veio se afirmando na trajetória profissional desta pesquisadora desde sua formatura no Curso de LETRAS-PORTUGUÊS, pela UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, e desde então, impulsionada por experiências pessoais na docência, acaba por convergir para um foco de interesse voltado para a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, e encontra no Município de Guarapari/ES, no qual esta pesquisadora reside há doze anos, o local para o desenvolvimento de uma pesquisa que viesse a contribuir para a ampliação da reflexão sobre a educação pública e seus contornos político-sociais, também retratados na realidade da população guarapariense e de suas escolas.

No Brasil, o próprio processo desigual do desenvolvimento leva muitas crianças e jovens a abandonar prematuramente a escola, principalmente aquelas de camadas sociais menos favorecidas, o que traz como consequência um alto índice de analfabetismo e baixas taxas de escolaridade evidenciadas nas classes sociais mais pobres. É antiga a urgência de iniciativas por parte do poder público no sentido de promover políticas sociais de inclusão pelo viés da educação pública, integradas a um projeto maior na abrangência de nosso desenvolvimento socioeconômico. Assim, nesta dissertação, estudamos a EJA – Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de educação formal reparadora para uma ampla população brasileira que não conseguiu dar prosseguimento aos estudos na idade apropriada.

Entendemos também a EJA como um resgate de direitos de cidadania assegurados pelos caminhos da educação.

A partir das últimas décadas do século XX, as reformas nas políticas educacionais mantinham o discurso e as tentativas de combater o analfabetismo. Nessa ocasião, a EJA entra em evidência como modalidade para equacionar essa questão no contexto do antigo quadro de exclusão social que prevalece na sociedade brasileira.

É no âmbito dessas questões que temos a educação como foco de nossa pesquisa e a EJA como objeto central de nossa análise, em uma reflexão que envolve a atuação do Estado com respaldo em princípios e dispositivos constitucionais¹, que dão destaque para a intenção normativa do Estado brasileiro em garantir direitos, e garantir, por conseguinte, dignidade à população por ele governada, sob bases republicana, federativa e, sobretudo, democrática.

Estudamos, com muito cuidado, a desarticulação entre a lógica contida no aparato formal normativo-educacional, instituído por este projeto político-estatal, suas promessas de implementação de princípios nele insertos, nas esferas administrativas federal e municipal, e sua realização eficiente na realidade escolar a fim de que possa a educação, como direito social, materializar outros direitos naturais, individuais e subjetivos do homem, contemplando todo e qualquer ator social em sua integralidade, porquanto moldada pelos padrões humanistas.

Portanto, entender a Educação como ferramenta política concebida numa perspectiva emancipatória, que objetiva a aquisição de conhecimento historicamente produzido e a construção de uma prática social transformadora, por certo, configura-se como desafio permanente que justifica a presente pesquisa.

Essa concepção de educação – a emancipatória – vai exigir uma postura governamental vigorosa e objetiva, condizente com a realidade social do educando, para que haja interação entre os atores envolvidos no processo educacional, porquanto sujeitos ativos do processo de produção e socialização de conhecimento.

¹ Vide no pósito do artigo 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, no qual são elencados os princípios da soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político, bem como o Título VIII - Capítulo III, Seção I que trata da ordem social e dispõe sobre a educação, cultura e o desporto.

A presente pesquisa, então, incumbiu-se de uma reflexão sobre a EJA – educação de jovens e adultos – e sua compreensão como política pública (social), a partir da análise da estratégia incutida na intervenção governamental em sua esfera municipal, *locus* e foco da investigação, objetivando uma apreciação dessa política pública, que se instrumentaliza em meio a um cenário de desigualdade social, que delinea a precariedade da educação prestada a essa clientela, comprometendo-a ao ponto de negligenciar a inclusão social desses educandos.

Essa temática acabou por englobar desdobramentos outros, em torno dos quais foi mantida uma reflexão sobre a questão da educação no Brasil como projeto de política pública, de forma a explicar os direcionamentos dessa política voltada à população considerada em risco social no contexto da EJA – Educação de Jovens e Adultos, abordando a questão social urbana do município de Guarapari/ES, *locus* desta pesquisa, investigando o instrumental e a proposta da EJA posta em prática pelo poder municipal, a fim de verificar a existência de respostas práticas da EJA, tratando-se de direcionamentos de inclusão social e mudanças sociais na clientela em questão.

Assim sendo, importante evidenciar a postura demarcada pela Constituição Brasileira de 1988 em relação à educação que reflete ideais de democratização, pretensões de inclusão social e, por conseguinte, reflete a necessidade de reduzir os altos níveis de vulnerabilidade e de desigualdade existentes na sociedade brasileira a patamares condizentes com a efetivação daqueles ideais nela insertos.

Nestes termos, e no que tange à educação, as políticas públicas são regulamentadas pelo Estado em resposta às demandas da sociedade e configuram ações para otimizar o fornecimento de meios necessários para a ampliação de oportunidades educacionais, que devem se traduzir em acesso à escolarização e devem permitir a ascensão de brasileiros na estrutura social.

Tais políticas visam alfabetizar e ampliar o acesso ao direito à educação de qualidade a brasileiros de todo o gênero, cor, cultura e idade, e, em especial, àquele em condição social de risco.

A aferição dos níveis de satisfação decorrente da implementação de tais políticas envolve fatores complexos e diversificados que implicariam em

aprofundamento teórico mais abrangente, que foge aos limites contidos no propósito deste estudo, que é o de se ater a condicionantes, tais como, desenvolvimento e inclusão social, numa referência a estes dois parâmetros que perpassam o fenômeno estudado.

Importante ressaltar, no entanto, que a presente pesquisa não intenta um aprofundamento sobre concepção política de Estado, assumindo tão somente a pretensão de numa análise externa sobre a problemática educacional brasileira, sob a ótica da política. Porquanto a problemática em debate encontra-se inserida no contexto atual de feições capitalistas, de onde partem as contradições peculiares a toda sociedade modulada pelos novos direcionamentos do desenvolvimento capitalista, que hoje, no Brasil, atingem a realidade escolar da clientela pesquisada.

Assim, muito importante passou a ser a busca por informações acerca do tipo de sociedade na qual este fenômeno vem se realizando, bem como acerca dos fatores que deflagraram a bandeira da escolarização universal.

Fica evidente, então, a necessidade de a política educacional neste Brasil contemporâneo enfrentar, de forma contundente, determinados obstáculos que se traduzem em deficiências institucionalizadas, deixadas como herança de uma história sócio-política na qual prevaleceu um descomprometimento do poder estatal para com a educação pública como agente fundamental para o avanço social e a modernização de nossa sociedade no âmbito do processo de desenvolvimento nacional.

Esses são alguns dos questionamentos que nortearam esta dissertação. E, para compreendê-los em nossa perspectiva de abordagem histórica crítica, o tema exigiu inicialmente uma análise sócio-histórica com foco na educação pública no Brasil, no intuito de possibilitar o descortinar dos ideais políticos e ideológicos moldados por direcionamentos políticos e econômicos que vão orientar a metodologia das reformas educacionais em nosso país.

Neste sentido, esta pesquisa esteve apoiada, particularmente, em seu primeiro capítulo, na necessidade de manter o foco crítico sobre parte significativa do processo histórico brasileiro e sua relação com a trajetória do pensamento educacional. Considerando-se as feições culturais e os ideais sociopolíticos

predominantes em tempos históricos diferenciados, foram apontados aspectos desde a sociedade colonial até a contemporaneidade para uma melhor compreensão do processo educacional brasileiro no contexto de políticas de inclusão social, assim como a ausência das mesmas e as emblemáticas sociais desta ausência na trajetória do desenvolvimento brasileiro.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação brasileira: uma perspectiva histórica e sociológica”, compreendeu um único subitem, no qual abordamos a conjuntura educacional no Brasil a partir de apontamentos históricos e sociológicos que anunciaram desde a ótica imperial sobre a educação pública e seus contornos políticos delineados até a República e sua trajetória até o contexto atual. Assim, pretendeu-se retratar os desdobramentos resultantes dessa postura política para a educação dos brasileiros.

O segundo capítulo, intitulado “Educação e desenvolvimento social no Brasil contemporâneo”, foi desdobrado em dois subitens. No primeiro, “Aspectos gerais da desigualdade social no Brasil”, situamos a temática educacional em meio a elementos de natureza estrutural que combinam as feições da desigualdade e da exclusão presentes na sociedade brasileira. No segundo, “O município de Guarapari/ES e sua realidade social”, pontuamos essa problemática no cenário de nossa amostragem, qual seja, o município de Guarapari, pertencente ao Estado do Espírito Santo.

Nele, buscou-se apontar as dimensões da desigualdade social no Brasil e o nível de eficácia das medidas implementadas para enfrentamento dos problemas sociais, a partir da análise de dados estatísticos publicados e relativos à essa temática e da reflexão de material literário sobre a desigualdade no contexto socioeducativo, apontando causas e efeitos, além das diretrizes para esse enfrentamento.

O terceiro e último capítulo, intitulado “A EJA como Projeto de Inclusão Social”, constituiu-se de três subitens. O primeiro “A modalidade EJA como política pública”; O segundo, instrumental normativo: suas propostas e particularidades”; e o terceiro “As respostas práticas do direcionamento de inclusão e mudanças sociais imposto e sentido pela clientela da EJA”.

O referido capítulo, destinou-se ao trato do registro e análise da legislação vigente e relativa à EJA – educação de jovens e adultos –, dos ideais e circunstâncias histórico-sociológicas formadoras de sua concepção como política (social) pública, numa intercalação normativa esclarecedora porque comportou a leitura direcionada de institutos atinentes à exclusividade da matéria, tais como: Constituição Federativa do Brasil, Lei 9394/96 - LDBN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 10.172/2001 (que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação); Lei 11.494/2007 (que instituiu o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além da leitura de modelos de projetos desenvolvidos a partir da tônica político-social peculiar às iniciativas ligadas à EJA.

Durante seu desenvolvimento, a política pública EJA, por força do ideário de formação integral do cidadão pela educação pública de qualidade e nos limites ditados por lei, pôde ser detalhada como missão de incluir o jovem e o adulto marginalizado na sociedade formatada pela dinâmica deste início de século XXI.

Nesta ordem, mostrou-se premente e necessária a investigação sobre a questão educacional, com foco nas diretrizes instituídas para a modalidade, com vistas a verificar seus contornos políticos e sociais no âmbito do Estado brasileiro e, mais precisamente, visando o alcance do objetivo desta pesquisa, qual seja o de buscar aferir a qualidade da atuação do gestor municipal ao ministrar o ensino fundamental à clientela da EJA, quanto mais o de aferir o nível de obediência deste gestor aos princípios constitucionais relativos ao direito de acesso à educação com qualidade e aos princípios impostos à administração pública quando do cumprimento de um múnus público, a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, alguns destes diretamente afetos ao tema e ao foco investigativo desta pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, levando-se em consideração o contexto do fenômeno social estudado – a educação –, optamos por uma análise histórica com uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um trabalho bibliográfico explicativo com o auxílio de uma pesquisa empírica para complementar o debate teórico sobre o tema, buscando conhecer melhor a educação enquanto questão social, objetivando evidenciar a extensão do

comprometimento político do Estado Brasileiro ao regulamentar diretrizes educacionais, em particular o projeto de EJA e o nível de amplitude das matizes tendenciosas (neoliberais) nelas contidas e distanciadas de princípios constitucionais.

Além da pesquisa bibliográfica, foram também utilizados dados da Sinopse Estatística da Educação e fornecidos pelo Censo Escolar; pelo MEC – Ministério da Educação, Cultura e Esportes; dados apontados pela Síntese de Indicadores da PNAD – 2009/IBGE; INEP – Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, além da pesquisa empírica colocada como elemento estratégico para a coleta de dados em campo com o recurso técnico de aplicação de questionários dirigidos à Secretária da Educação do Município de Guarapari/ES, à Coordenadora da EJA no Município, a Diretores de quatro unidades de ensino municipais locais, e a cinco alunos de cada uma das escolas pesquisadas.

O detalhamento dos dados e a relação social com os direcionamentos políticos permitiu uma visualização da proposta da pesquisa, que serviu de substrato para o desenvolvimento do objeto de estudo em questão.

Em sendo assim, o ritmo empreendido pelo Estado para a implementação de medidas que vão consubstanciar a prática educativa investida de todos esses requisitos institucionais e sua contrapartida frente às mudanças de natureza socioeconômica, tecnológica e política, as quais vêm alterando a vida dos homens neste final de século XX, e início de século XXI, condicionam o perfil deste Estado, cuja lógica mereceu ser elucidada a partir de uma ótica em que a história aparece entrelaçada com o social e com a política. Dessa forma, imprime-se um formato peculiar ao processo de reforma do Estado, notadamente o deflagrado a partir dos anos 90, de maneira a detectar e compreender a intenção subtendida e gravada nestas formas de intervenção estatal sobre as políticas sociais institucionalizadas para a esfera educacional e seus efeitos práticos para a promoção de inclusão social da clientela da EJA.

O momento histórico-social brasileiro frente ao global torna imprescindível a permanente intenção de pesquisadores em averiguar toda a estrutura criada pelo sistema educacional para a EJA, seu funcionamento e seus direcionamentos quanto às distorções da realidade social destes jovens e adultos. Assim ao Estado seja

cobrada uma postura menos indulgente ou indiferente às mazelas decorrentes de insistente falta de compromisso para com a educação pública dos brasileiros desta faixa da população.

Isto posto, também a observação em torno do tema permitiu uma visão mais unitária e conclusiva do processo educacional no Brasil. Dessa forma, foi possível identificar com maior clareza as características, formas e significados que ele (processo) assume, de acordo com alguns condicionantes sociais estudados.

Com essa reflexão, podemos dizer que nossa dissertação se justifica pela importância de pesquisar a problemática da educação, num foco histórico e sociológico, no âmbito municipal, no caso o município de Guarapari-ES, ainda muito carente de estudos sobre a realidade local, seja social, econômica ou política, tanto tratando-se das peculiaridades micros do município, quanto de suas características, atuação e inserção na conjuntura estadual ao longo da história do Espírito Santo. Buscamos pelo viés da educação abordar um problema social que se mantém em evidência permanente e sempre de forma expressiva no contexto de nossa sociedade. Isso porque persiste a necessidade de inclusão de uma imensa parcela de nossa população desfavorecida no processo educacional em tempo e idade mais apropriada, atendendo a algumas exigências do mundo em que vivemos neste século XXI, principalmente àquelas ligadas à conquista da cidadania e à promoção de uma maior igualdade social.

As problemáticas ligadas à questão educacional no Brasil, ainda são merecedoras de estudo para busca de meios que possibilitem o remanejamento da realidade de boa parte dos brasileiros, bastando, para tanto, que se cultive a certeza de que o saber precisa ser inquieto e não pode se acomodar quando o assunto é reduzir desigualdades, valorizar a condição humana e seu direito elementar e precioso de poder enxergar o mundo pela ótica do conhecimento, materializado pela educação.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOLOGICA

2.1 Uma abordagem conjuntural

O desafio de compreender a educação como ferramenta política concebida numa perspectiva emancipatória, posto como propósito desta pesquisa histórico-sociológica, envolveu a observação do mundo social brasileiro, em perspectivas norteadas por panoramas do tipo: político, econômico e histórico, dentre outros, somando-se a elas as interferências globalizantes que ampliam a sua complexidade.

E esta visão conjuntural denota contradições e diferenças articuladas na totalidade deste cenário social, no qual o fenômeno educativo encontra-se inserido.

Historicamente, sabemos que, até o início do Império, a educação no Brasil tinha como ideário a imposição da doutrina jesuítica, conhecida por sua dedicação à pregação da fé católica, pela inserção de padrões morais diversos dos praticados pela cultura nativa e de costumes e religiosidade com moldura europeia, além da inserção de métodos pedagógicos.

Sabe-se que, após instaurado no Brasil o período imperial (1822), este ideário vai se defrontar com modificações que vão desencadear rupturas também marcantes na realidade colonial, assim conjugadas:

Este período histórico foi determinado pelas transformações ocorridas no século XVIII desencadeadas a partir da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, que abriram o caminho para o avanço do capitalismo para outros países. No início do século XIX, a hegemonia mundial inglesa na área econômica amplia-se com a conquista de novos mercados. A França, por outro lado, sob o comando de Napoleão Bonaparte, passava a lutar pelo domínio de outros países, inclusive Portugal. Em 1808, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil, para fugir do ataque francês. A presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de transformações na Colônia. Neste processo, foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior acabando com o monopólio português (NASCIMENTO, 2004, p.1).

Ademais, a educação no Brasil Imperial, por não ter como alvo a qualificação da sociedade brasileira, permitiu que fosse deflagrada a implantação de um padrão educacional classista, aplicado à sua formação social que envolvia uma minoria com poder decisório –escravocratas, latifundiários, senhores de engenho, fazendeiros e

aristocratas do café –, que vão atuar como classe dominante, e uma maioria dominada e sem poder de decisão (até pela falta de escolarização), que se apresenta constituída por colonos brancos, mestiços, negros alforriados, cujos traços raciais, sabe-se, vão caracterizar a miscigenação da população brasileira.

Durante esse período, observou-se a distinção entre trabalho manual e intelectual, cujo objetivo era o de formação da elite rural (aristocrática) e de reforçar o avanço das formas organizacionais capitalistas no cenário social brasileiro.

Atrelado a este contexto social, o governo imperial, em defesa do discurso liberal crescente na Europa, ensaia a intenção de que por meio da educação poder-se-ia alcançar o progresso.

Frise-se que as influências filosóficas da corrente positivista, em voga, vão caracterizar o Período Colonial e Imperial, marcando, sobremaneira, o formato da educação praticada nestas épocas históricas, visto que pautado *no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, em sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica, e nas práticas prescritivas e normativas de organização e gestão educacional* (SANDER, 1995, p.10).

Nas décadas finais do Império, a ideologia tradicional colonial e a liberal burguesa almejam ascensão e sobrevivem em meio a um embate, quando assistem a transformações em nossa sociedade, que vão promover

a expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos, etc. - num inicial surto de crescimento industrial e, principalmente numa urbanização significativa, acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado, vão completar um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 15).

Em meio às transformações, *a elite intelectual brasileira pretendia a dinamização do progresso, de maneira a preparar o terreno para a aceleração do processo modernizador com vistas ao incremento da República* (MAZZUCO, 2006, p.4).

O contexto social, no início da República, não vai sofrer grandes alterações, tratando-se de direcionamentos educacionais para todos, mas vai ser atingido por mudanças que se estabelecem para atender aos novos rumos do Estado Republicano. A ampliação da oferta de ensino agora buscada pela nova classe burguesa e a exigência do próprio proletariado quanto à escolarização mínima

advêm do implemento da industrialização e da urbanização, que comporta a exigência do incentivo às poucas indústrias brasileiras a fim de adequá-las ao novo paradigma da economia mundial, num ajuste do mercado interno, o que, por consequência, demandava mão de obra especializada e escassa no Brasil, onde a economia era baseada na agricultura, na exploração do trabalho e, portanto, com uma tradição arcaica que não atendia aos padrões exigidos.

Alberga-se, neste cenário, a questão da aquisição da autonomia política e econômica pelo Brasil, uma vez que

Diante do enfraquecimento econômico e político de Portugal e do contexto de contradição entre a política econômica portuguesa e a política econômica internacional, ocorreu a conquista brasileira de sua autonomia política e econômica. A Independência brasileira foi conquistada em 1822, com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu (NASCIMENTO, 2004, p.2) .

Independente, o Brasil consolida sua autonomia política e promulga a Constituição de 1824, que vai perdurar durante todo o período imperial (1822-1888), e vai expressar a obrigatoriedade da instrução primária para todos os cidadãos, muito embora o tema educação permaneça tendo pouca importância para o Estado Imperial e para a população do país, que pouca atenção dava aos processos relativos à sua administração.

No final do período imperial (1888), o quadro do ensino no Brasil era precário no que tange à quantidade das instituições escolares e à qualidade de seus professores, o que reforça o reconhecido desinteresse imperial pela instrução a ser ministrada aos brasileiros pobres e excluídos e o insucesso na criação de um sistema educacional brasileiro, durante esta fase histórica.

Tendo o Império ruído, abre-se a possibilidade da concepção de um novo regime político, a República, por conta do descontentamento, aliado às mudanças e aos anseios de uma nova ordem jurídica que levasse o país ao progresso, ao avanço nas questões de natureza política, educacional, econômica e social, que culminam na Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, pelo Marechal Deodoro da Fonseca. A Educação retratava as ideias e matizes ideológicos positivistas de acordo com o pensamento predominante. Esse ideário norteou as reformas educacionais a nível nacional.

Na Primeira República, tem-se a substituição da Constituição de 1824 pela de 1890, que é promulgada em 1891, pelo então Presidente Prudente de Moraes.

A nova Carta Constitucional impõe a extinção do poder Moderador e a descentralização dos poderes, que tornou os municípios e as províncias autônomas, e permitiu que passasse a vigorar uma configuração republicana de Estados Federais.

A república recém-proclamada se instala em meio a contínuas mudanças, que marcaram significativamente esse período histórico, mas ainda conclama ideais da filosofia positivista, cuja influência, pode ser percebida inclusive no formato organizacional da escola praticado nessa época.

A partir dos anos 1920, algumas mudanças políticas e culturais vão marcar a sociedade brasileira quando as novas tendências de pensamento reforçam o movimento ideológico do entusiasmo pela educação popular. No contexto histórico dos anos 1920, podemos dizer que essa década foi marcada, de acordo com Bello (2001 p.5), [...] *por diversos fatos relevantes no processo de mudanças das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927)* .

Também na educação (em termos institucionais) essas mudanças são sentidas, a saber:

[...] no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 (BELLO, 2001, p. 5).

No entanto, independentemente das alterações advindas da implantação do novo regime, a instrução pública pouco se modifica, porquanto faltava a implementação prática das novas ideias educacionais, que permitisse à maioria do povo brasileiro a participação ativa no debate e nas decisões políticas e econômicas do país.

Neste cenário, sobrevivem ideais fomentados por intelectuais fundadores da Associação Brasileira de Educação em 1924, onde conferências nacionais desencadearam debates e reformas com abrangência em todo o território brasileiro.

Romanelli (1978, p.49) realça, que esses debates aconteciam em pleno cenário de crise, delineando-se, *portanto, como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia, ou seja, de se substituir urgentemente toda a estrutura do poder político que contribuiu para criar e manter a crise econômica.*

A crise se prolonga e alcança os anos 1930, e neles deixam as marcas da intenção brasileira de trilhar o desenvolvimento e de enfrentar as causas prementes e direcionadas à estimativa da abrangência do atraso de nosso país em relação às sociedades tidas como desenvolvidas, que implicariam modificações na estrutura da economia.

Para o enfrentamento das causas desse atraso, foi buscada no setor industrial a solução, o que vai promover a manutenção de um conflito entre dois grupos da chamada classe dominante: os ligados e os desligados da exportação.

Esse contexto nos é apresentado por Ribeiro (2010, p.77) através do seguinte conteúdo informativo:

[...] a estimulação do setor industrial brasileiro aparece como solução dos dois problemas. Em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político, ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é um favor do setor novo dirigido ao mercado interno. Dessa forma, tem origem, mesmo que, inicialmente, de uma maneira um pouco confusa, a ideologia política – nacional-desenvolvimentismo – e o modelo econômico compatível – a substituição de importações.

Getúlio Vargas, em 1930, toma o poder em meio às insatisfações presentes no sistema vigente, que deixam mais expostas as coalizões, precárias a princípio, mas que passam a acontecer e se firmam em torno de duas correntes: os que pretendiam mudanças superficiais na estrutura do poder estatal e os que defendiam uma mudança profunda e radical.

Esta tomada de poder equivale à “Revolução de 1930”, que marca um momento de acomodação dos interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano-industrial que irá tornar-se hegemônico a partir de 1945.

Sobre isso, Moraes (2006, p.65) acrescenta:

[...] a 'Revolução de 1930' evidencia a 'articulação do conjunto de relações contraditórias que marcaram o lento processo de consolidação do capitalismo brasileiro, e que, no curso dos anos, tornou hegemônica a fração industrial da classe dominante'. Nesse processo, as iniciativas do Estado foram fundamentais para a organização das estruturas de um 'Estado-nação' e de um 'Estado-capitalista' no país, através de intervenções que procuravam a conciliação como condição de sua existência e progresso.

De acordo com Zotti (2006, p.2), a lógica getuliana, talhada em um perfil populista, busca atender às reivindicações dos vários setores (agrícola, industrial), ainda que as decisões ligadas à economia partissem, principalmente, do Estado, numa dinâmica que visa ao atendimento do mercado interno.

Moraes (2000, p.132), enfatiza a questão educacional inserta neste cenário de acomodações, e sobre isso complementa:

[...] a reforma da sociedade brasileira se daria pela reforma da educação e do ensino, pela importância da 'criação de cidadãos' e da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da 'questão social': a educação rural para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas.

Dessa forma, Zotti (2006, p.2) argumenta que *é nesta conjuntura que a educação ocupou um lugar de destaque, dada a complexificação da sociedade urbano-industrial . [...] Era fundamental assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização.*

Contudo, nas ideias político-educacionais ditadas à época, continuava claro que à elite caberia a privilegiada decisão sobre os rumos da educação dos brasileiros, o que culminou, na prática, em um projeto de educação "para pensar" e de educação "para produzir".²

² A educação "para o pensar" era destinada para aqueles que deveriam orientar e definir as grandes decisões coletivas, estabelecer a organização política que viria dar sentido e direção à economia nacional. A educação "para produzir" era destinada a formação daqueles que deveriam atender às necessidades do mercado. Campos definia que o ensino profissional tinha a função de "preparar elites para o mercado". Foi com esse objetivo que reformou o ensino comercial, transformando-o em vários cursos técnicos, mas que não davam acesso ao ensino superior a esta "elite" (Maria Célia Marcondes de Moraes, Reformas de Ensino, modernização administrativa: a

Um panorama dessa crise anuncia a defasagem patente nas relações entre a educação e o desenvolvimento que, desde 1930, fica evidente, pois

progressos foram alcançados, todavia, o crescimento da demanda do potencial desenvolvimentista brasileiro acaba por pressionar o sistema educacional existente, que se expande, e falha em qualidade, posto que não amplia a oferta quanto ao acesso à escolarização, não se preocupa com o baixo rendimento do sistema escolar e nem com o acentuado aspecto de discriminação social advindo deste quadro estabelecido (ROMANELLI, 2001, p.127).

Essa defasagem coexiste com

a reforma do Ensino Secundário realizada através do Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, segundo Francisco Campos, deveria reconstruir o ensino em novas bases, com o objetivo de superar o caráter exclusivamente propedêutico e contemplar uma função educativa, moral e intelectual do adolescente. O objetivo era imprimir ao ensino secundário a tarefa de preparação do adolescente para sua satisfatória integração na sociedade, que começava a fazer-se mais complexa e dinâmica. Era necessário, na visão do reformador, atualizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial” (SILVA, 2002, p.295-297; ZOTTI, 2006, p.4).

Ainda que estes fossem objetivos reformistas, e apesar das justificativas, *na realidade, o que se concretizou enquanto proposta no currículo do ensino secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite* (ZOTTI, 2006, p.4).

Assim, registre-se que, de 1834 a 1934, assiste-se no Brasil a uma lenta mas contínua democratização do acesso à escola pública nas redes estaduais e [...] nas municipais. (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 15).

A partir deste período, o processo de democratização do acesso à escola pública vai delinear-se, ainda de forma lenta, e em decorrência das

[...] mudanças sociais nos períodos subsequentes com o ingresso das camadas populares urbanas como mão-de-obra na economia que se industrializava e a presença feminina no trabalho trazem contingentes maiores à busca de escolarização o que restringe o acesso à escola pública ainda rara. O analfabetismo permanece com a privação de escolaridade no meio rural. [...] A repressão apoia-se

no obscurantismo, controle político e ideológico da educação. A política educacional será pautada no caráter liberal que irá permear o processo educacional centrado na teoria do capital humano. O descomprometimento com a educação pública gratuita é resultado da política econômica que prioriza o emprego de recursos na acumulação do capital (LEÃO, 2005, p.2).

Os debates para ampliação da conscientização do compromisso social e educacional por volta do ano de 1932, fomentados por educadores defensores dos ideais da Escola Nova, resultaram na assinatura do Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando Azevedo e capitaneado por Anísio Teixeira, que, em resumo, conclamava em âmbito nacional que passasse a educação a ser dever do Estado, fosse obrigatória e gratuita, e que instituído fosse o Plano Nacional de Educação, além do que rechaçava o sistema educacional como se apresentava dividido – dualismo educacional – quanto à sua destinação para os ricos e outra para os pobres.

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) vai dispor, *pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos* (BELLO, 2001, p.6), o que inspira outras iniciativas, tais como, a criação em 1934 da Universidade de São Paulo e a criação da Faculdade de Educação em 1935, direcionadas à educação ainda que visassem o nível superior.

A partir deste ponto, a vigência de uma nova Constituição, a de 1937, que caracteriza o período do “Estado Novo” contemplava tendências fascistas e configurou o estabelecimento de um novo Estado político no transcorrer do período de 1937 a 1945, ocasião em que a educação se obriga a acatar orientações assim tipificadas:

A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação de pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. [...] As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca a distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual,

ênfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas (BELLO, 2001, p.6).

Algumas reformas de ensino no sistema educacional brasileiro foram implementadas, em 1942 por Gustavo Capanema, Ministro da Educação no Governo Vargas, que, desmembradas em decretos-leis, englobaram a estruturação do ensino primário, secundário, técnico-profissional e normal e foram compiladas sob a denominação de Leis Orgânicas do Ensino, tendo parte delas sido decretada ainda no final da vigência do Estado ditatorial, assim como após a queda de Vargas, entre 1942 e 1946.

Assim sendo, destaque-se que a primeira e segunda República e o período do “Estado Novo”, compreendendo os anos de 1889 a 1945, não vão propiciar alterações nas concepções elitistas presentes na educação de nosso país, porquanto *a noção de política de educação nacional no Brasil, fundamentara-se desde os primeiros tempos da República nos ideais liberais, caracterizara-se pela centralização, formalismo e autoritarismo* (LEÃO, 2005: p.5).

Com o fim do “Estado Novo”, tem início o período reconhecido como “Nova República” (1946-1963), marcado por uma fase política conturbada inicialmente em razão da Segunda Guerra Mundial e, há de se registrar, também, a ascensão do governo de Dutra (1946 a 1950), que surge em reação ao “Estado Novo”, e traz em seu bojo a promulgação da nossa quarta Constituição, a de 1946.

Essa Carta Constitucional expressou em seus enunciados ideais liberais e democráticos, porquanto dispôs sobre os direitos e garantias individuais, assim como legislou sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consagrando todo o Capítulo II do Título VI à educação e à Cultura, instituindo, inclusive, previsão de recursos mínimos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino pela União, num percentual nunca menor do que dez por cento; pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menor do que vinte por cento da renda resultante dos impostos (ROMANELLI, 2001, p.171).

A educação, em resumo, foi contemplada por ela, nos seguintes termos:

Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados

pelos Pioneiros, no Manifesto da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30. Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC –, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 30. [...] Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional.[...]. Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros (BELLO, 2001, p.7).

Num plano historicista, sabe-se que a motivação que ocasionou a queda de Vargas foram embates políticos no conturbado período da Segunda Guerra Mundial e sua atuação, durante os dois períodos em que governou, foi avaliada como negativa no que tange à educação, temática do interesse desta pesquisa, porque ficou *patente a incoerência da política social verbalizada na oratória oficial – que acenava com a instalação de um ‘estado do bem-estar social’ e, portanto, com a distribuição da educação para as classes populares* – (GHIRALDELLI JR, 1994, p.130), o que, é sabido, não se efetivou.

Em 1961, ocorre a aprovação da Lei 4.024, a LDBEN – Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, em meio ao movimento ideológico no qual o conceito de educação aparece atrelado ao da economia, que vai configurar a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, intensificada a partir de 1964.

Vale destacar, que este período, compreendido entre os anos de 1946 e 1963, é reconhecido, historicamente, como o mais fértil da história educacional brasileira, por conta de iniciativas marcantes, tais como: a implementação do Método Psicogenético, inspirado na teoria defendida por Jean Piaget; a reformulação na administração da educação brasileira, que a partir de 1953 passa a contar com o Ministério da Educação e Cultura; a implementação por Paulo Freire, em 1961, da campanha de alfabetização de adultos ; a criação, em 1962 do CFE – Conselho Federal de Educação; e ainda em 1962, a criação pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – do PNE – Plano Nacional de Educação – e do Programa

Nacional de Alfabetização, com inspiração na didática freiriana (descolada de sua essência emancipatória).

A partir de 1964, instalou-se no Brasil, o período do Regime Militar, compreendendo os anos de 1964 a 1985 e caracterizando-se pelo autoritarismo ditatorial, cuja intenção flagrante, dentre outras, foi a de desmobilizar resistências nascidas em alguns dos setores sociais ligados à educação, o que é instrumentalizado por intermédio de reformas institucionais, com destaque para duas leis que dispunham sobre as Reformas Universitária e a do Ensino de 1º e 2º graus, respectivamente identificadas sob os números: 5.540/68 e 5.692/71 ³.

Ademais, o regime militar

utilizou-se de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação das massas populares em nível institucional. Por outro lado, buscou canais de legitimidade, ao utilizar-se de propagandas com forte cunho nacionalista, com o intuito de promover reformas nos setores educacionais e sociais. Esta legitimação aconteceria através de apelos constantes à democracia e à liberdade, quando na verdade estas eram reprimidas; pelo discurso favorável à erradicação do analfabetismo, e a valorização da educação escolar, enquanto pouco dinheiro se destinava para este fim, sem contar com a forte contenção política na instituição de ensino. Nesse contexto observa-se que os Governos Militares não se precipitaram em fazer essas reformas na área de educação; dedicou seus primeiros anos de governo ao que lhe pareceu mais importante, isto é, aos setores econômico e político (BATTISTUS, 2006, p.227).

No entender de Ghiraldelli Jr.(1994: p.164-166), esse período de vigência do “Golpe de 64” ⁴

³ A Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dispõe sobre o Ensino Supletivo, que “visava suprir a escolarização regular para o adolescente e o adulto que não a tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (MEC/BRASIL,1971, disponível no site www.mec.gov.br/ visitado em 25/06/2012).

⁴ Paulo Ghiraldelli Jr., História da educação, São Paulo: Cortês, 1994, p.170, registra as evoluções e involuções políticas dos 21 anos de ditadura militar, que, segundo ele, pode ser dividida em três etapas:” Uma primeira etapa corresponde aos anos dos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva (1964-1969); uma segunda etapa abrange o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974) e, finalmente o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo (1975-1985).

veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado Brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança” – a ideologia da segurança nacional da Escola Superior de Guerra (ESG) e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país. [...]. Uma vez iniciado o novo regime, o governo passou a configurar-se como uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional. Institucionalizou-se um pacto autoritário baseado na aliança da tecnoburocracia com a burguesia e com as empresas multinacionais. Nesse processo, a tecnoburocracia militar e civil acabou obtendo o controle exclusivo da sociedade política, racionalizando e ordenando a economia no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital.

Na trilha conjuntural do período histórico que vai de 1930 a 1964, as relações entre política e economia, caracterizaram-se por um equilíbrio tênue entre o modelo populista e o expansionista industrial, e pela penetração do capital estrangeiro, que vai resultar na internacionalização da economia brasileira.

Com o Governo de Juscelino Kubitschek, acontece um maior distanciamento entre o modelo político e a expansão econômica, que vai acarretar um contraditório impasse entre a radicalização das posições políticas de esquerda e direita, porquanto,

os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 2001, p.193).

A partir de 1970, sabe-se que, na esfera mundial, tem início um novo formato e dinâmica da produção e da acumulação do capital, ao qual Chesnais (1997) denomina de mundialização do capital, e sobre a qual ele comenta :

A partir de 1978, a burguesia mundial, conduzida pelos norteamericanos e pelos britânicos, empreendeu em proveito próprio, com maiores e menores graus de sucesso, a modificação internacional e, a partir daí, no quadro de praticamente todos os países, das relações políticas entre as classes. Começou então a dismantelar as instituições e estatutos que materializavam o estado anterior das relações. As políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram um após o outro, desde o advento dos governos Thatcher em 1979 e Regan em 1980, devolveram ao capital a liberdade que havia perdido em 1914,

para mover-se e desdobrar-se à vontade no plano internacional, entre países e continentes (CHENAIS, 1997, p.13).

Com o fim da ditadura militar, o limiar do período de abertura política a partir de 1986, vai culminar com a promulgação da Constituição de 1988, na qual vão estar insertos diretrizes, como a universalização da proteção social e a promoção da descentralização das políticas públicas, que implicarão implicação reestruturação do Estado Brasileiro a partir da década de 1990.

Nesta trilha, os apontamentos de Brandão (2003, p.44) noticiam a posse do Presidente Itamar Franco, após a renúncia do então Presidente Fernando Collor de Mello, motivada por problemas relativos a desvios de verbas e corrupção, momento em que tem lugar, por iniciativa do governo, após a adesão brasileira à Declaração de Nova Delhi, a organização de um movimento de valorização da educação, com a assessoria do Banco Mundial, que redundou na publicação pelo MEC do texto do Plano Decenal de educação para todos⁵ (maio-1994), contendo um roteiro-sugestão para sua discussão nas escolas.

Segundo Silva Jr (2000, p.78),

o Plano decenal de educação para todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

A adesão do Estado Brasileiro à mundialização do capital e as mudanças na governança⁶ da administração pública advindas da reestruturação passam a se

⁵ O Plano Decenal de Educação para Todos comporta um roteiro-sugestão para discussão nas escolas, nesses termos: a) declaração mundial sobre a educação para todos; b) plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagens; c) plano decenal de educação para todos; d) plano decenal estadual de educação para todos; e) plano decenal municipal de educação para todos e f) arquivos da escola (BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1994).

⁶ O conceito de governança se refere à prioridade do econômico sobre o político, do capital sobre o Estado, do mercado sobre a democracia, do lucro sobre a justiça social. Governança significa a gestão administrativa da ordem social, com o intuito de despolitizar os ajustes sociais. Na visão da Teoria do Gerenciamento, boa governança se refere a uma nova filosofia de gestão considerada um incremento positivo porque fortalece as condições para a governabilidade política, a estabilidade democrática nos setores de administrações públicas (Nívia Cristiane Pereira da Silva. Questão Social e Questão Racial no Brasil: a visão de Octávio Ianni. Revista Em Pauta, v.6, n.23, julho de 2009, p.6).

efetivar mais intensamente nas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a redefinir o papel estatal e influenciar a configuração das políticas públicas, inclusive as relativas à área educacional.

Nesse sentido, na década de 1990, todo o conjunto estrutural das condições econômicas, políticas e sociais teve de ser ajustado e, portanto, também a problemática contida na atuação da educação na estrutura e no funcionamento da sociedade brasileira vai patentear a vocação das políticas educacionais em funcionar como meio articulador de uma ideologia, que se mostra democratizante, mas desconsidera a realidade social e reserva um potencial estratégico e mercantilista delineado por um Estado para o qual a reestruturação do modelo de gestão quer manter o avivamento das metas de maior eficácia e efetividade, por intermédio dos ajustes estruturais.

Para tanto, em 1995, é criado o MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado, articulado pelo então Ministro Bresser Pereira.

Dentre as iniciativas na área da educação e merecedoras de registro, estão a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério – FUNDEF –; e o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, além do Decreto nº 2.208/97, regulamentador da educação profissional.

A Educação para Jovens e Adultos é contemplada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, em seus artigos 37 e 38, nos quais, mais precisamente, no Capítulo da Educação Básica, Seção V, é reafirmada a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000, homologada ainda no governo FHC, vai tratar das diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Na visão conjuntural até aqui mediada, a década de 1990 apresenta um quadro das diretrizes gerais das políticas educacionais alocadas no bojo da reforma do Estado que

[...] resultante de uma tentativa de tornar-se competitivo para a atração de capitais, utilizou-se de regras que desregulamentaram a economia, minimizaram as barreiras ao comércio, tornaram o livre

fluxo de capitais, produziram o gasto social, privatizando e descentralizando o Estado Social nacional. Essa semelhança de enfoque caracterizou também o contexto educativo concebido como insumos (SILVA; LARA, 1990, p 12).

Tais diretrizes traçam um formato político para a gestão do setor educacional, pois

no Brasil, a Reforma do Aparelho do Estado a partir da década de 1990 transplantou esse paradigma de gestão pública eficiente com menos gastos, no qual visualizaram-se uma ação reduzida do Estado nas políticas sociais, a redefinição das fronteiras entre o público e o privado e a constituição de esfera do público não-estatal, bem como a redefinição das relações entre Estado, sociedade civil e mercado (SILVA; LARA, 2009, p. 9).

Além disso, a partir de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência, e sua gestão compreende um percurso controvertido entre lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder (FRIGOTTO, 2005, p.1.087).

Em direção à educação, suas iniciativas englobam a revogação do Decreto nº 2.208/97, principal regulamentação da educação profissional no governo anterior; e a implantação dos Programas Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM), num contexto ladeado por declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, em que a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO, 2005, p.1.087).

Conclui-se, então, que em todo o percurso conjuntural alinhado entre os anos 90 e a atualidade, manteve-se presente uma tensão entre a gestão administrativa e gestão pedagógica, e

essa tensão suposta como dicotomia apresenta a escola como empresa e a aula como o espaço pedagógico. Isso implica entender as práticas sociais na instituição escolar a partir da mesma angulação, isto é, existem práticas sociais escolares administrativas, cuja racionalidade orienta-se pelo *ethos* econômico, enquanto as práticas sociais pedagógicas são vinculadas à formação metodológica orientada por uma pedagogia restrita ao técnico ou exclusivamente ao cognitivo, [...] (SILVA JR, 2002, p.132).

Assim sendo, após a análise da educação em sua trajetória histórico-sociológica, é possível constatar que, efetivamente, o nosso país não buscou sua

independência no setor da educação, pois, durante todo esse caminhar como nação, não houve decisão política pela busca de modelos e soluções que atendessem às peculiaridades de seus habitantes e fossem praticadas paralelamente a um tipo de desenvolvimento, no qual fosse preservado um modelo de organização escolar, em que houvesse articulação entre teoria educacional identificada com nossas características e recursos financeiros para permitir a existência de escolas estruturadas e acolhedoras, além de eficazes quanto à disseminação de conhecimento que permitissem o crescimento individual de seus alunos.

Não houve intenção de nossos governantes em formatar uma estratégia para a educação no Brasil, ou em aplicar um modelo (ainda que inspirado em uma cópia) que fosse adequado às nossas demandas sociais e também políticas, de forma a promover qualidade de vida e garantir possibilidades a cada cidadão de participar plenamente da sociedade brasileira, o que garantiria a capacidade de avaliação da eficácia e eficiência do sistema implementado na educação e em quaisquer atividades ligadas ao poder público, uma vez que resultados devem ser exigidos, questionados e redirecionados para o alcance de meta que se afirma na qualidade do ensino prestado e na inclusão desse aluno no social, num afinado caminhar em que o cidadão brasileiro se desenvolvesse junto com o Brasil.

Assim, a trajetória histórica da educação no Brasil continua sendo escrita pelo viés de políticas direcionadas pelo poder público federal, estadual e municipal.

A ciência, por seu turno, em seus vários ramos, vem refletindo sobre esta questão, numa tentativa insistente de manter viva a convicção de que o problema deve ser enfrentado, porquanto suas implicações vêm sendo drásticas e, a cada gestão governamental tende a ampliar seus níveis de precariedade, com políticas que não atendem de forma mais universal a realidade brasileira, tratando a educação de forma que a mesma se inclua no programa de políticas públicas como projeto de desenvolvimento nacional.

A questão educacional no Brasil envolve muitos outros desdobramentos que imbricados vão dar sustentação a todo um cenário nada satisfatório.

A desigualdade social que opera a exclusão social é um dos focos em torno dessa problemática, e suas causas e consequências na realidade social e educacional brasileira é objeto de desdobramento do nosso segundo capítulo.

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL

CONTEMPORÂNEO

3.1 Aspectos gerais da desigualdade social no Brasil

Refletir sobre a questão educacional no Brasil, enquanto política pública, implica, também, abordar a desigualdade e seus contornos no processo desenvolvimentista moldado pelo projeto modernizador em curso, que abarca uma realidade social complexa e interpretada de diferentes formas.

Trata-se de um processo social, delineado através da apreensão do processo histórico da evolução da questão social relacionada à desigualdade social, à reprodução da pobreza e ampliação da exclusão social, que vai comportar a própria compreensão da formação da sociedade brasileira e de seu perfil ora prevalente na visão estatal e na realidade contemporânea do Brasil.

Numa perspectiva dialética de concepção da história, pautada nas contradições inerentes às relações sociais, o tema encontra respaldo na reflexão de Ianni (1991, p. 77):

Na interpretação marxista da história da sociedade brasileira lida-se principalmente com as relações, processos e estruturas que constituem as configurações sociais de vida. Configurações que se expressam em realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e outras, conforme a época e o lugar, a pompa e a circunstância. As figuras históricas, as cronologias e as façanhas registradas na historiografia oficial e oficiosa são recriadas à luz das formas de vida e trabalho. Em especial, trata-se de deslindar os trabalhos e os dias, as formas de viver e trabalhar, de produzir e consumir, mandar e obedecer, ser e pensar que constituem e explicam as épocas históricas conhecidas como Colônia, Império e República.

Esse processo social contempla, inicialmente, a época da colonização do Brasil, quando, sabe-se que seus recursos naturais foram expropriados, e essa exploração resultou em condizente desenvolvimento gerado pela comercialização de tais recursos, sem que houvesse, naquele momento histórico, uma contrapartida, daqueles que comandavam o país, no sentido de privilegiar os interesses e a

melhoria de vida para os habitantes daquele imenso e rico território que acabava de nascer formal e politicamente.

Sobre esse processo de ocupação territorial e suas facetas, tem-se que

[...] até mesmo o processo de ocupação do território acontecia para suprir os interesses do mercado externo. Produzia-se de acordo com a necessidade do mercado, explorando cada vez mais o território desconhecido, em busca de terras férteis. A mão de obra aqui existente migrava de acordo com este planejamento que lhes era, em um primeiro momento, estranho[...]. A forma de desenvolvimento adotado, precário e desigual, proporcionava o enriquecimento apenas dos que estavam no comando. A desigualdade e conseqüentemente a pobreza, sempre presentes no decorrer da história, agravam-se e apresentam-se com novas características a partir do processo de industrialização e com o surgimento do capitalismo (WLODARSKI, 2000, p.6).

Costa (2005, p.180) complementa esse quadro, informando que: *A concentração fundiária foi decorrente da estrutura produtiva, baseada na exploração de cana-de-açúcar voltada para a demanda externa.*

Cohn (2000, p.387) também revela, que

no final do século XIX, quando as aglomerações urbanas assumem maior presença no país e apresentam um ritmo de crescimento mais acelerado, associado às reformulações de nossa economia e à exploração do trabalho livre, os problemas sociais são vinculados a dois elementos básicos: carência de recursos (materiais e intelectuais) que possibilitem a sobrevivência dos indivíduos por sua própria conta e, conseqüentemente, a pobreza sendo um problema individual, o seu combate é também concebido como pertinente à esfera da responsabilidade privada e individual de cada um, sendo valorizado sobretudo o caráter voluntário das ações então implementadas. Problemas sociais são da esfera da responsabilidade da filantropia, à época estreitamente associada à Igreja Católica.

Nesta trilha, o quadro histórico-social do capitalismo no Brasil tem na década de 30 o marco para o início de um novo modelo de desenvolvimento econômico baseado na industrialização, que vai criar condições para a acumulação de capital, ao mesmo tempo que vai exigir do Estado brasileiro uma tomada de decisões em direção à sua moldagem à nova política econômica, que não tinha como meta principal a geração de empregos, e sim a criação de mecanismos que viabilizassem o desenvolvimento industrial, que envolviam desde a regulamentação das leis trabalhistas, até a questão dos preços, dos subsídios, dos investimentos em infraestrutura na criação de indústrias de base e na implantação de indústria de bens

de produção como máquinas e equipamentos, fazendo prosperar o setor de consumo porque demandava economia de mão de obra.

Em meio a todo esse quadro, reforça-se o entendimento de que

a questão social é tida e havida como objeto da filantropia (mais uma vez das elites que dispunham recursos para tanto), à qual se associava prestígio social; é desvinculada do trabalho – pobre é já criminoso, o violento, o que ameaça a ordem pública e vai de encontro aos bons costumes, dada sua situação de “carência” no sentido absoluto do termo: a uma situação de privação de recursos materiais associa-se a ausência de recursos intelectuais e culturais próprios que permitam ao indivíduo superar por si mesmo tal estado de privação. Àquela época, portanto, a questão social era algo pertinente à esfera privada, devendo nesse âmbito ser tratada (COHN, 2000, p.387).

As mudanças econômicas e sociais no Brasil ocorridas nas décadas de 10 e 20 do século XX foram profundas, demandando consequências:

acelerando-se o processo de urbanização, intensificando-se o comércio exterior alavancado pelo café, e emergindo as primeiras iniciativas, nos grandes centros urbanos da época (São Paulo em particular), dos embriões do que seriam posteriormente grandes unidades industriais produtivas. Esse processo de acelerada modernização da sociedade vem acompanhado também de um vigoroso movimento dos novos segmentos sociais então emergentes nesse novo cenário social em constituição, e que são as classes assalariadas urbanas. Associados a sucessivas políticas e medidas de incentivo à imigração, os primórdios desse setor industrial passam a contar com a força de trabalho européia, com fortes raízes na luta operária em seus países de origem, em especial de inspiração anarquista.[...]. É a partir de então que se cristaliza no país a concepção de que a “questão social”, da ótica da responsabilidade pública por um patamar mínimo de bem-estar dos cidadãos, é algo que passa a ser estreitamente associado ao trabalho. Cidadão, portanto, distingue-se agora dos pobres: questão social dos trabalhadores, ou das classes assalariadas urbanas, passa a se constituir, a partir de 1930, como uma questão da cidadania; enquanto a questão da pobreza, dos desvalidos e miseráveis – exatamente por não estarem inseridos no mercado de trabalho – continuava sendo uma questão social de responsabilidade da esfera privada, da filantropia (COHN, 2000, p. 388).

Significativos níveis de industrialização, por volta dos anos 50 e 60, não se traduzem em similares níveis de desenvolvimento, tendo em vista que o crescimento industrial não vai representar melhoria para a vida da maioria da população brasileira, e sim, o enriquecimento de uma parcela pequena desta população, que pela via da acumulação de riqueza só faz crescer o desemprego e diminuir o valor do salário.

Com o regime militar, a reprodução do capitalismo toma força no Brasil, e a problemática da desigualdade aponta uma sociedade frágil diante da dinâmica interna e externa relativa ao âmbito da economia, que não considera as forças sociais e amplia a exclusão de natureza socioeconômica e política.

Paralelamente, segundo Cardoso e Jaccoud (2009, p. 181), a ação social do Estado Brasileiro em âmbito federal, vai se desenvolver em meio a tendências e tensões, que resgatam três vertentes históricas a partir das quais organizou-se o Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS), sendo

a primeira delas, visando enfrentar a questão social tal como se conformava na República Velha, configurou-se por meio da política social de cunho corporativo, organizada durante a década de 1930 e assentada nos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A segunda, estabelecida na antiga tradição caritativa e filantrópica e voltada para o atendimento de certas situações de pobreza, passa a ser objeto, após a década de 1930, da atuação do Estado. Por último, as políticas sociais assentadas na afirmação de direitos sociais da cidadania que, apesar dos esforços anteriores, somente em 1988 se consolidará no país. A estes três diferentes paradigmas juntou-se, na década de 1960, um conjunto de intervenções sociais do governo federal ancoradas em sistemas de remuneração de fundos públicos.

Vale registrar, que a partir de 1971, a cooperação técnica à Educação Brasileira pelo Banco Mundial vai atribuir materialidade ao processo educativo no Brasil, tendo em vista a pretensão de investir na formação da força trabalhadora e na eficiência em treiná-la, porquanto a lógica capitalista da competitividade e da concorrência no livre mercado aplicada a educação vai interferir e, desse modo,

[...] os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam e confiam no mercado como âmbito em que, naturalmente, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil (GENTILI, 1998, p.228).

Conforme Cardoso Jr. e Jaccoud (2009, p.192), até que a pobreza passasse a ser o foco prioritário na ação social do Estado Brasileiro, observou-se

a retratação econômica, a partir dos anos 70 e, na década de 80, por conseguinte, ampliou-se a percepção de que o processo de expansão do assalariamento, instrumentalização do modelo de política previdenciária implementada à época, vai

desafiar todo o aparato previdenciário sustentado pelo princípio do seguro social e alimentado por contribuições sociais.

Cardoso Jr. e Jaccoud (2009, p.192), então, concluem que :

Para manter-se coerente com os princípios contributivos que a sustentavam, a Previdência Social oscilava entre a concessão de benefícios de valores extremamente baixos e a simples não-cobertura. Ao lado do reconhecimento dos limites da política de previdência, consolidou-se ainda a interpretação de que tanto a regulação da pobreza pela filantropia, como sua superação via desenvolvimento econômico, eram insuficientes para responder a um fenômeno que passava a ser caracterizado no debate nacional como estrutural.

Importante frisar, que na década de 80, tem-se a abertura democrática e, com ela, o fortalecimento dos movimentos sociais, a partir das discussões trazidas à Assembleia Nacional Constituinte, vão originar muitas das disposições contidas na Constituição Federal de 1988, que trouxe nova forma ao modelo de proteção social baseada na universalização da cidadania .

Durante este período, questões como a luta pela democracia e a questão da pobreza, encabeçavam a pauta das reivindicações pela regulamentação dos princípios contidos nos dispositivos constitucionais, sedimentados pela redemocratização, cujo substrato no plano político apoiava-se no princípio da igualdade, e dele devia se desgarrar, sob pena de não apaziguar as demandas sociais formalizadas no texto constitucional de 1988, deixando de afirmar o reconhecimento da cidadania a cada brasileiro, independentemente de sua condição econômica.

No Brasil dos anos 90, mediante o crescente debate sobre as políticas sociais e seu reordenamento na América Latina, desenvolvem-se arranjos institucionais das políticas sociais, que segundo Behring (2003, p.23) vão implicar

num profundo retrocesso social, em benefício de poucos. [...] ao abandonar a perspectiva clássica do *Welfare State*, os Estados nacionais, incluindo o Brasil, restringem sua ação a cobrir o custo de obras de infra-estrutura sobre as quais não há interesse de investimento privado, a aplicar incentivos fiscais e garantir escoamentos suficientes e a institucionalizar o processo de liberalização e desregulamentação em nome da competitividade de suas economias.

Barreto Jr. e Silva (2004, p.48) criticam esses arranjos institucionais, denominados por eles de medidas liberalizantes e desregulamentadoras da

economia adotadas por países periféricos durante esta década, posto que, segundo eles, nesse cenário, *as políticas sociais caracterizam-se como gastos públicos e fazem parte do cômputo total das contas nacionais, objeto de auditoria e controle diante dos acordos firmados entre os Estados periféricos e os organismos internacionais.*

Para Behring (2003, p.64), nesse cenário, e em se tratando de Brasil,

as políticas sociais são analisadas por um discurso meramente ideológico, que as caracteriza como paternalistas, geradoras de desequilíbrio fiscal, causadoras de custo excessivo do trabalho e que devem ser acessadas via mercado, perdendo assim, sua marca de direitos sociais, conforme preconiza a Constituição Federal [...].

Ainda na década de 90, tem-se um quadro em que coexiste o embate entre a política econômica e a social, com relação à tônica prevalente na gerência de questões como a pobreza e a desigualdade social, em contraponto com o desencontro entre a política de ajuste e estabilização econômica praticada pelo Estado brasileiro e a sua intenção em manter-se alinhada à projeção de políticas sociais que demandem desenvolvimento efetivo para o Brasil.

Assim, no decorrer das décadas de 60 a 90, a pobreza enquanto questão social vai ser concebida em sua essência como

sinônimo de carência de determinados segmentos sociais no que diz respeito ao acesso a patamares de renda condizentes com a satisfação de determinadas necessidades sociais básicas bem como ao acesso a determinados serviços sociais básicos, em particular educação e saúde (COHN, 2004, p.4-5).

As observações de Cohn (2004, p.5) sobre o tema, mostram que, embora esse não seja um fenômeno estritamente brasileiro, nem latino americano, o conceito da nova pobreza associa-se a dois outros conceitos: o da exclusão social e o da vulnerabilidade social, quando no trato da questão social no Brasil, pois,

[...] enquanto exclusão social no geral é entendida como um fenômeno de marginalização social de determinados segmentos sociais do processo de crescimento econômico, no geral pobres com baixa escolaridade, negros e mulheres, o conceito de nova exclusão social no geral é destinado ao processo de marginalização social que vem atingindo os segmentos sociais então incluídos socialmente e relativamente protegidos de cair na situação de pobreza. O fenômeno da

exclusão social passa então a ser entendido como um fenômeno mais abrangente, envolvendo as esferas econômica, política, cultural e social da rede de sociabilidade dos indivíduos, e com essa ampliação remetendo ao conceito de vulnerabilidade social, ou de grupos socialmente vulneráveis, ou ainda de grupos em situação de risco.

A referida autora, ao refletir sobre estes dois conceitos, aponta a estratégica de designação construída para cada um deles, de maneira a representar uma emergente concepção de organização da sociedade, sob os pontos de vista econômico e organizacional, referindo-se à simultânea existência dos perfis neoclássico e neoliberal, respectivamente, que vão delinear as décadas de 80 e 90, quando, segundo Cohn (2004.p.6), [...] *a questão social passa a denominar os problemas das condições sociais que a população enfrenta, e dentre estes, quais devem ser enfrentados, em especial as graves condições de pobreza e a falta de proteção social para a satisfação das necessidades humanas da população* .

Então, dentre as consequências do aumento dos níveis de desigualdade na sociedade brasileira, ao longo de décadas, alcançando este início de século XXI, tem-se a pobreza, que comporta fatores históricos (colonialismo, passado autoritário, falta de interesse em priorizar efetivamente a educação dos brasileiros) e vem alcançando patamares preocupantes e distanciados de quaisquer metas mundiais e ou nacionais pautadas na justiça social, tais como, a inserta no Projeto do Milênio, encampado pela ONU – Organização das Nações Unidas – para a redução da pobreza no mundo, e ao qual encontra-se engajado também o Brasil.

É certo que o debate sobre o tema pobreza engloba alguns enfoques que se prestam a explicar, técnica e etimologicamente, o sentido contido neste fenômeno social, em nosso tempo, pelo que, conhece-se, contemporaneamente, a pobreza sob os pontos de vista da carência de bens e serviços; sob a escassez de recursos econômicos e sob a forma de carência social, devendo, esta última vertente, ser entendida como falta de capacidade de participar da sociedade.

Sabe-se, inclusive, que, desde a década de 90, no Brasil, as disparidades socioeconômicas e o alto grau de concentração de renda são decorrentes de uma conjuntura de condições micro e macroeconômica, às quais perpassaram e ainda perpassam a imposição de reestruturação produtiva e a necessidade de modernização e, para tanto, evidenciam a correlação e a aferição entre os parâmetros aumento da escolaridade e a redução salarial, que acabam por retratar o

impacto destas condições na dimensão das oportunidades de qualidade de vida da sociedade brasileira.

Assim sendo, para se avançar em direção ao contexto brasileiro, na contemporaneidade, tem-se que revelar as marcas da crise que abala a população brasileira, assim como a mundial, condicionando-a aos efeitos advindos da globalização da economia, da política e dos novos paradigmas sociais, que redundaram em uma mudança nas relações de trabalho e emprego, e ocasionaram a diversificação na contratação e o aumento do desemprego.

Sobre este cenário, Oliveira e Duarte (2005, p.279) já constatavam:

Tal processo provoca uma crise social que condena a maioria da população mundial a condições indignas de vida. A pobreza, na economia globalizada, é qualificada de 'nova', com o aumento do desemprego, o alongamento da sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado. Os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social, atualizando a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos.

Os novos processos produtivos, nesse quadro de economia globalizada aliada ao avanço constante da tecnologia, alteraram o mundo do trabalho, promovendo uma nova dinâmica nas relações capital/trabalho e um novo paradigma na interpretação da questão social que foi caracterizada pela alteração no perfil da pobreza inserida no mundo do trabalho. Tradicionalmente, compreendemos a questão social no contexto das contradições e das desigualdades com a consolidação do capitalismo desde o início do século XIX, tendo como base a classe trabalhadora, ou seja, a questão da pobreza no âmbito do capitalismo urbano-industrial (NETTO, 2001).

E esta dinâmica contraditória tem sua matriz num processo histórico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e na tradicional desigualdade social.

Na esfera educacional, as políticas moldavam o sistema educativo brasileiro, e o objetivo a ser alcançado pela escola perpassava a interiorização da hierarquia social dos indivíduos.

Esta base de racionalidade orienta as políticas públicas, que não visam à diminuição das desigualdades sociais e nem contemplam a diferença de todo tipo (racial, sexual, de credo religioso, de idade, política, e trabalhista, dentre outras).

Importante frisar, que associado às mazelas impostas pela lógica do capital, a precariedade da situação educacional no Brasil contribuiu para ampliar os índices de exclusão dentre os brasileiros, posto que, o Censo do IBGE (2009) comprova os alarmantes índices de analfabetos, distribuídos de forma irregular pelas regiões brasileiras, especialmente a região Norte e a Nordeste, o que vai redundar em desequilíbrio social, com consequências que decorrem simultaneamente de exploração social e econômica, marginalização social, e acabam por reafirmar a exclusão.

Sobre esta questão, Barros (2001 p.01), dá conta de que:

O Brasil, nas últimas décadas, confirma, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social, que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.[...] Trata-se de um relato empírico e descritivo, que retrata a realidade da pobreza e da desigualdade. Nossa hipótese central, presente em estudos anteriores, é que, em primeiro lugar, o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres. Em segundo lugar, os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade encontram seu principal determinante na estrutura da desigualdade brasileira, uma perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social.

O compromisso político do Brasil em conseguir a igualdade de oportunidades, de tratamento e/ou de resultados tem se chocado com a realidade retratada pelos índices de desigualdades e de pobreza.

Essa desarticulação entre o compromisso estatal com a questão social e a realidade social brasileira, tal qual se apresenta, pode ser percebida, quando da observação de panoramas desta sociedade, através da leitura dos dados coletados em pesquisas, encomendadas pelo Governo Federal, que acabam por traçar uma impressão superficial e aproximada da realidade pesquisada, até porque a metodologia escolhida, os indicadores e o manuseio dos dados através de deduções, na maioria das vezes tendenciosa, reproduzem o descaso com que esta questão vem sendo tratada pelo Estado brasileiro.

No Brasil, uma das iniciativas para sistematizar as feições socioeconômicas do país, a partir da pesquisa em áreas como demografia, migração, educação, mercado de trabalho, renda, acesso à água, luz, esgoto sanitário e consumo de

bens (carro, geladeira, telefone, computador, etc.), tem sido, desde 1997, a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD – ⁷.

A PNAD, a partir da década de 90, tem sua importância ampliada, quando passa a aferir, de forma mais rápida e sistemática, o avanço socioeconômico brasileiro, através do cômputo das entrevistas realizadas por amostra de domicílios abrangendo todas as unidades federativas, englobando áreas rurais e urbanas.

A referida pesquisa modificou-se a partir do ano 2011, quando passou a englobar um outro tipo de pesquisa, a “PNAD CONTÍNUA”, a qual deverá assumir o controle, em 2013, em substituição à PNAD e à PME – Pesquisa Mensal de Emprego.

Além da PNAD, também o Comitê Executivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Fundo das Nações Unidas para as populações na linha da pobreza, em sessão anual de 2011, promoveu uma análise documentada, que se apresenta como sendo um Programa para a República Federativa do Brasil – 2012-2015, devendo ser mecanismo de aferição desta realidade, pois, passa a vigorar como discurso norteador e estratégico do Estado brasileiro, discurso este utilizado para confirmar avanços e encobrir deficiências estruturais ligadas ao desenvolvimento social brasileiro.

A análise do referido Comitê (2011) em seus itens 01 e 02 assim se apresenta:

1 - O Brasil é um país de renda média que registrou expressivo progresso social e econômico na última década. Em 2010, com uma expansão de 75% do PIB, o País se tornou a 7ª maior Economia do mundo, segundo dados do FMI. Com um IDH de 0,699 (73ª posição no RDH de 2010), o Brasil saiu do grupo de desenvolvimento humano médio para o alto em 2007, sendo um dos poucos países no mundo a ter melhorado harmonicamente seus indicadores em todas as dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Graças a estas conquistas, o Brasil encontra-se no caminho para cumprir os Objetivos do Milênio até 2015, já tendo registrado resultados expressivos em relação ao ODM 1 com a retirada de aproximadamente 24 milhões de pessoas da linha da pobreza (Relatório Nacional de Acompanhamento dos ODM, 2010). - 2 - Aponta-se que o Brasil também foi capaz de atingir nos últimos anos uma redução no nível de desigualdade, que apesar de ainda muito alta (Índice Gini de 0,538 – 2009), mostra uma tendência positiva devido à implementação efetiva de programas sociais e econômicos. Por outro lado, os resultados médios abrigam em si desigualdades regionais, bem como de gênero e de raça, entre outras. Os números

⁷ - Em 2009, os dados oriundos da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – foram computados e sintetizados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, originando a Síntese de Indicadores 2009.

absolutos da população brasileira que vive em extrema pobreza ainda totalizam 16 milhões. Neste contexto, o governo iniciado em janeiro de 2011 comprometeu-se a erradicar a extrema pobreza até 2015. Para atingir este objetivo estratégico são necessários investimentos em várias áreas, tais como: fortalecimento da capacidade local, em particular no que diz respeito à capacidade das autoridades locais de formular, gerir e executar de forma eficiente as políticas públicas de viés sócio-econômico; reforço das capacidades dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, como povos indígenas, afrodescendentes e mulheres; entre outros.

Observe-se que a análise da situação do Brasil pelo referido Comitê apregoa avanços relativos à sua colocação no ranking das economias; no ranking que mede a elevação dos níveis de desenvolvimento humano, por conta da melhora de indicadores como a educação; no ranking que resgata parte da população da pobreza extrema e, por fim, relativos também ao objetivo de capacitar as autoridades locais para que formulem, gerenciem e executem as políticas públicas com maior eficiência, a fim de que segmentos mais vulneráveis (os povos indígenas, os afrodescendentes, as mulheres, entre outros) ampliem suas capacidades. No entanto, a partir desta mesma pesquisa, é possível vislumbrar um quadro de metas a serem “atingidas” por qualquer país em defesa da lógica da expansão capitalista, do qual sobressaem informações superficiais, que nem de longe reproduzem a realidade.

Neste ponto, a literatura que cobre o problema da desigualdade no Brasil se reporta ao aspecto racial, que surge como uma malfadada herança de um passado escravocrata e patenteia a dívida social de nosso país para com os afrodescendentes.

E essa mesma literatura assevera a importância da sistematização de dados levantados por pesquisas idôneas, posto que a partir delas é possível planejar, criar estratégias para dar o necessário suporte para a implementação de políticas públicas.

Assim, com base nos dados registrados pela Síntese de Indicadores, e relativos à PNAD – pesquisa realizada pelo IBGE (2009), a população de brasileiros residentes foi estimada em 191,8 milhões, e dentre esses tantos brasileiros, no que se refere ao critério cor, a população residente no País estava composta por 48,2% (92,5 milhões) de pessoas que se declararam brancas; 6,9% (13,3 milhões), pretas; 44,2% (84,7 milhões), pardas; e 0,75% (1,3 milhão), amarelas e indígenas.

Quanto à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo as Grandes Regiões – 2004 a 2009, a referida pesquisa informa que a maior concentração de analfabetos foi registrada entre pessoas pertencentes aos grupos de idade mais elevados: 92,6% deles tinham 25 anos ou mais de idade, e com relação ao grupo de pessoas de 50 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo alcançou, no Brasil, 21,0% e, no Nordeste 40,1%, região que registrou também as maiores taxas de analfabetismo em todas as idades, restando um dado marcante, o de que no Brasil a taxa de analfabetismo dos homens de 15 anos ou mais de idade foi de 9,8% e das mulheres, 9,6% para o mesmo grupo etário.

Foi estimada em 20,3%, sendo 0,7% ponto percentual menor do que a verificada em 2008 e 4,1 pontos percentuais menor que a de 2004, a proporção de brasileiros de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completos, em relação ao total de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que vai retratar uma realidade desfavorável, relativamente à taxa de analfabetismo funcional⁸ detectada para esta faixa em idade produtiva.

No que tange ao acompanhamento da mudança imposta pela Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração do ensino fundamental regular de 8 para 9 anos, com matrícula sendo obrigatória aos 6 anos, coube a PNAD de 2007 ajustar-se, por meio da inclusão no questionário de entrevista, uma pergunta sobre o tempo de duração do curso.

Os indicadores da PNAD/IBGE apontam melhoria do nível de escolaridade no Brasil e informam, ainda, que a maior média de anos de estudo (escolarização) foi a do grupo etário de 20 a 24 anos (9,6 anos), ficando em 10 anos de estudo na parcela feminina e, em 9,3 anos, na masculina.

Para os jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentam a escola a pesquisa registra o percentual de 85,2%.

Outro item importante da PNAD, o que faz referência à rede de ensino, informa que em 2009 havia 55,2 milhões de estudantes, sendo que a rede pública

⁸ – De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://WWW.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>, de Ebenezer Takuno de Menezes e Thaís Helena dos Santos, define-se como funcionalmente alfabetizado a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade (verbete / “alfabetismo funcional)

era responsável por 78,1% do total, sendo responsável pelo atendimento da maioria dos estudantes que cursavam o ensino médio.

Registre-se que mercedores de maior reflexão são as características de educação apresentadas pela pesquisa da PNAD/IBGE – 2009, assim conceituadas e definidas : a) alfabetização: considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse; b) taxa de analfabetismo: é a percentagem das pessoas analfabetas (de um grupo etário) em relação ao total das pessoas (do mesmo grupo etário); c) estudante: foi definida como estudante a pessoa que frequentava curso de ensino regular (fundamental, médio, primeiro grau, segundo grau ou superior de graduação), de mestrado ou doutorado, pré-escolar, alfabetização de jovens e adultos, educação de jovens e adultos ou supletivo ministrado em escola, ou pré-vestibular. A pessoa que frequentava somente curso de especialização profissional, de extensão cultural (idioma, costura, datilografia, etc.) ou de educação de jovens e adultos ou supletivo por meio de rádio, televisão ou correspondência não foi classificada como estudante.

Registre-se, também, que a PNAD/IBGE – 2009 não buscou identificar, no padrão sistematizado pela pesquisa, dados da realidade de um segmento importante da população, porque convencionou como não estudante (desconsiderando a educação não gerada na escola) os jovens e adultos poucos ou não escolarizados e pertencentes a faixas etárias diferenciadas, que veem nos cursos de costura, informática, etc. um facilitador na busca por uma colocação no mercado de trabalho (formal ou informal), preferindo incluí-los como dados num quesito escolarização (insuficiente), deixando de observar que a peculiaridade da EJA comportava um direcionamento mais efetivo que levasse à visibilidade da dimensão conjuntural, das necessidades, renda, interesses, que demandam mais do que a teorização imposta pelo sistema educativo regular, partindo-se do princípio que a EJA – Educação de Jovens e Adultos é um direito contemplado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e abrigo a todo cidadão brasileiro, independentemente de sua condição social e ou estudantil.

Chama a atenção, ainda, para a definição contida na alínea “c”, a qual desconsidera a aprendizagem por meio da televisão, haja vista ser esta uma tendência significativa seguida por toda e qualquer sociedade que almeje se tornar avançada (desenvolvida) contemporânea, porque adequada ao nível de complexidade da sociedade que se afirma como global.

Portanto, tratando-se da problemática social na lógica capitalista contemporânea, no Brasil persistem situações no âmbito da questão social como a questão racial e a baixa escolaridade de camadas menos favorecidas, num quadro de agravamento da vulnerabilidade social diante das dimensões do desenvolvimento nacional.

Para um avanço nesta reflexão, observa-se, sob um foco menos impregnado pela técnica e pela racionalidade, que o desenvolvimento desigual vai impactar as individualidades dos grupos sociais ou pessoas humanas formadoras da sociedade brasileira, porquanto esta exclusão se configura como um processo sócio-histórico.

Esta forma de perceber a problemática da questão social no Brasil, é compartilhada por Ianni (2004, p.85) quando esse autor articula um debate sobre a relação inerente entre classe social e questão racial, ocasião em que afirma que *O Brasil moderno parece um caleidoscópio de muitas épocas, formas de vida e trabalho, modos de ser e de pensar.*

Carvalho e Iamamoto (1983) por sua vez, percebem que :

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação do cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão.

Em suas afirmações sobre o assunto, Telles (1992, p.5-6) enfatiza que a questão social no Brasil *é certamente o retrato de uma sociedade que não consegue universalizar direitos e enraizar a cidadania nas práticas sociais*, além do que se configura, ainda segundo ela, como *‘um enigma’ no modo como os efeitos igualitários da lei são desfeitos ou anulados pelo reiterado desreconhecimento do outro como sujeito de direitos legítimos.*

Assim, muito embora a Constituição de 1988 estabeleça em seu bojo a consolidação de um eixo de políticas públicas na esfera da assistência social, predomina, ainda, a tradição de subsidiariedade, ajuda e filantropia, em via contrária àquela refletida nos novos ideais de garantia e proteção de direitos sociais (CARDOSO; JACCOUD, 2009).

A identidade destas políticas como direito social, instituída pela Constituição Cidadã, decorre de longa e tortuosa trajetória, e segundo Cardoso e Jaccoud (2009), *paralelamente, às políticas de seguro e de assistência social, o SBPS conta hoje com duas políticas de escopo universal, cujo acesso é garantido a toda a população, independentemente de condicionalidades de qualquer natureza: a saúde e a educação.*

Relativamente ao campo educacional, essa trajetória assim se delineou:

A educação pode ser identificada como o mais antigo campo da ação social do Estado no Brasil. Em que pese o fato da organização de um sistema nacional de educação ter sido estruturado apenas em 1930, desde a Constituição de 1891 a educação primária é reconhecida como obrigatória. Entretanto, até 1960, o país terá um sistema classificado como dual e restrito: na Primeira República, escolas do povo versus escolas da elite; do período varguista até o período 1945-1964, educação para o trabalho versus educação voltada à formação geral. Será após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 que a expansão do sistema educacional será consubstanciada (CARDOSO; JACCOUD, 2009, p.191).

A busca pela cidadania, deve ainda considerar a questão racial, vinculada que está à questão social, pois a situação social do negro no contexto da realidade do Brasil, desde sua descoberta até os dias atuais, é foco significativo da questão social.

Silva (2009, p. 193) ainda afirma que:

Com a abolição da escravatura e a emergência do trabalho livre, é instaurada uma “nova” relação de poder entre os detentores dos meios de produção e os detentores da força de trabalho, gerando mobilizações de ambas as partes. Os trabalhadores e trabalhadoras resistiram por meio de lutas por melhores condições de vida e de trabalho, e os protestos, em suas diversas formas no campo e na cidade, visavam à garantia de reformas e também tinham como horizonte a revolução social.

A partir deste contexto, a questão social passa a ser reconhecida como um problema político, e ainda assim, não implica em mudanças estruturais, posto que a banalização da pobreza, cujas origens são históricas, vai manter a representação de que, ainda no limiar da contemporaneidade, [...] *o pobre, não é reconhecido como um sujeito de direitos e no imaginário popular é visto como um coitado, um fraco, a quem cabe caridade e a filantropia* (TELLES, 1992, p.5-6).

Quando focalizadas as consequências deste desenvolvimento desigual, estas se mostram drásticas e são identificadas, a saber: desemprego, fome, violência e criminalidade, poluição, precariedade na prestação de serviços públicos de qualidade em áreas como a saúde e educação; habitação precária, analfabetismo, subalternização, exclusão, etc.

Tais problemas são evidências da desigualdade distributiva de renda que ocasiona a pobreza, bem como são formas históricas de representação do outro, sujeito ou não de direitos.

Esta pobreza vem sendo monitorada pelo Estado brasileiro através de parâmetros como: LP – linha da pobreza e LI – linha da indigência (a pobreza extrema).

No estudo desenvolvido por Barros (2001, p.02) os autores dão conta de como deve ser entendido o parâmetro da Linha da Pobreza:

A pobreza, evidentemente, não pode ser definida de forma única e universal, contudo, podemos afirmar que a pobreza refere-se a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico. Desse modo, a abordagem conceitual da pobreza absoluta requer que possamos, inicialmente, construir uma medida invariante no tempo das condições de vida dos indivíduos em uma sociedade. A noção de linha de pobreza equivale a essa medida. Em última instância, uma linha de pobreza pretende ser o parâmetro que permite a uma sociedade específica, considerar como pobres todos aqueles indivíduos que se encontrem abaixo do seu valor.

Quanto à Linha da Indigência, ou intensidade da pobreza, eles explicam :

Consideramos a pobreza na sua dimensão particular (evidentemente simplificadora) de insuficiência de renda, isto é, há pobreza apenas na medida em que existem famílias vivendo com renda familiar *per capita* inferior ao nível mínimo necessário para que possam satisfazer suas necessidades mais básicas. A magnitude da pobreza está diretamente relacionada ao número de pessoas vivendo em famílias com renda *per capita* abaixo da linha da pobreza e à distância da renda *per capita* de cada família pobre em relação à linha de pobreza.

Tende-se, em discussões sobre o tema pobreza, agregá-lo à escassez de recursos e desigualdade na distribuição destes recursos, no entanto, este trabalho elaborado por Barros (2001), vem desmistificar tais raciocínios, ao afirmar que, ainda que a população abaixo da linha da pobreza seja enorme, não pode o

Brasil ser considerado um país pobre, pois, segundo os autores, a origem da pobreza não é a escassez de recursos, e sim, a sua distribuição desigual, e para tanto se utilizam de comparação da estrutura da pobreza do Brasil quanto à renda *per capita* em relação a outros países.

Para tanto, investigam as relações causais dessa má distribuição, procurando *avaliar os pesos relativos da escassez agregada de recursos e da sua distribuição na determinação da pobreza no Brasil*, e o fazem interpretando algumas das medidas tradicionais e reconhecidas pelo Estado brasileiro, sendo o coeficiente Gini, uma dessas medidas⁹:

A análise da desigualdade foi desenvolvida, principalmente, a partir da interpretação de quatro medidas tradicionais: a) o coeficiente de Gini; b) o índice de Theil; c) a razão entre a renda média dos 10% mais ricos e a renda dos 40% mais pobres; e d) a razão entre a renda média dos 20% mais ricos e a renda média dos 20% mais pobres. O coeficiente de Gini e o índice de Theil correspondem a dois indicadores consagrados, e de uso difundido na literatura, que revelam o grau da desigualdade de renda de uma realidade específica. As duas últimas medidas correspondem a distintas razões entre segmentos extremos da distribuição de renda traduzindo, em termos econômicos, uma noção de (in)justiça social. Preservando esse olhar econômico sobre o perfil distributivo, podemos supor, em princípio, que quanto maior for o valor da renda média dos mais ricos em relação a dos mais pobres, menos justa deve ser considerada a sociedade (BARROS, 2001, p. 2).

Tais medidas quando interpretadas apontam para um quadro de desajuste que ocasiona a injustiça e dá formato à exclusão desta sociedade.

Assim, no âmbito do sistema-capital surgem propostas para a promoção inclusiva dos socialmente excluídos, que segundo tese defendida por Rummert (1995, p.01), são inócuas, e servem para garantir uma situação de hegemonia para o referido sistema, posto que

nessa perspectiva, podemos afirmar que pequenos eventos de caráter inclusivo não promovem transformações substantivas nas condições de vida do conjunto da classe trabalhadora que submetida a cada vez mais intensos processos de precarização das condições da existência, se torna objeto de ações focais, de medidas assistenciais ou de caráter filantrópico.

⁹ O Índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*, consistindo em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda e 1 corresponde à completa desigualdade. .

Em contornos teóricos sobre desdobramentos do tema, Barros (2001) concluem seu diagnóstico da pobreza e desigualdade no Brasil, no limiar do século XXI, argumentando que o Brasil é um país rico (não há escassez de recursos) e extremamente desigual, e encarecem seja o combate à pobreza escolhido como meta prioritária pelo Estado brasileiro, com vistas a reverter as faces deste cenário injusto, sendo imperativo para isso, segundo os referidos autores, a construção de *um projeto de sociedade que deve enfrentar o desafio de combinar democracia com eficiência econômica e justiça social. Desafio clássico da era moderna, mas que toma contornos de urgência no Brasil contemporâneo.*

No entanto, ainda que sugestões e caminhos sejam apresentados pela literatura em torno do tema, o Estado brasileiro vem conduzindo esta questão de um modo mais técnico do que a matéria exige, o que afasta a possibilidade de redução efetiva das consequências perversas impostas à população brasileira.

Tamanho desafio vai exigir dos gestores públicos a busca por mecanismos através dos quais possa ser superada a ineficiência das parcas políticas sociais implementadas no Brasil, e possam se traduzir efetivamente em ações prioritárias de desenvolvimento social, com alocação de recursos otimizados de acordo com as necessidades sociais brasileiras.

Nessa trilha, a formação de sistemas públicos de proteção social no Estado brasileiro, sabe-se emerge de questões sociais e compreende a consonância de três modalidades de proteção social: assistência social; seguro social e o Estado do Bem-Estar Social, que resultam historicamente de relações políticas, jurídicas e institucionais, e em alguns momentos permite a prevalência de uma sobre as outras.

No conjunto da ação social do Estado brasileiro na instância federal, atualmente, impõem-se o SBPS – Sistema Brasileiro de Proteção Social, identificado através de seus quatro eixos principais: trabalho, assistência social, direitos sociais de cidadania e infraestrutura social.

O Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, um dos agentes institucionais do Estado brasileiro, a partir da sua criação em 2004, passa a gerenciar as iniciativas relacionadas às políticas sociais, por intermédio de planos e programas que visam a implementar o exercício e gozo dos direitos sociais, numa relação que se mostra juridicamente recíproca entre cidadãos e Estado, ainda que na prática social a reciprocidade não se efetive na medida certa.

Pode-se apontar como prerrogativas do MDS, aquelas que implicam no aumento significativo dos investimentos em políticas de proteção, assistência e desenvolvimento social – que se traduzem em programas e ações de transferência de renda, segurança alimentar e nutricional, assistência social e inclusão produtiva (MDS, 2007).

Dessa maneira, a pobreza, a questão social e os modos de regulação vão ganhar status de prioridade no plano político, ocasião em que temáticas como precariedade, vulnerabilidade, pobreza e exclusão passam a ser objeto de políticas públicas, e convergem para a organização de *sistemas de garantias legais tendo por objetivo realizar, fora da esfera privada, o acesso a bens e serviços que assegurem a proteção social do indivíduo em face de alguns riscos e vulnerabilidades sociais* (CARDOSO JR ; JACCOUD, 2009, p.183).

Segundo eles,

a construção de tais sistemas estatais responde, de um lado, à emergência dos conflitos sociais gerados nas economias capitalistas e, de outro, às demandas por igualdade gestadas num contexto de lutas pela democracia. Os conflitos sociais associados ao processo de industrialização das sociedades modernas impulsionaram o Estado a intervir e a instituir certas garantias na medida em que ampliou-se o reconhecimento da incapacidade da esfera econômica para suprir, via mercado, um conjunto de necessidades consideradas socialmente relevantes. Por sua vez, a construção de sistemas estatais de proteção social é impulsionada por uma ampliação de demanda por igualdade e autonomia oriunda da afirmação da igualdade entre os indivíduos no contexto de organização política das sociedades modernas, seja para enfrentar problemas advindos da ampliação da participação, seja para dar retorno ao problema da baixa participação política e fraca institucionalização democrática.

O SBPS¹⁰ apresenta-se sob o formato de políticas sociais e enfrenta restrições macroeconômicas relativamente aos financiamentos e gastos sociais, porquanto, sua dinâmica está atrelada a alterações nos padrões da atuação estatal, e sua relação com as políticas sociais, que desde o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, implementado nos anos 90, inicia-se por meio da

procura pela criação de condições para reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais, baseadas em conceitos atuais de administração e eficiência, voltadas para o

¹⁰ - No livro *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*/Luciana Jaccoud, organizadora; José Celso Cardoso...[et al.]. – Brasília: IPEA, 2005, reimp 2009 definem SBPS – Sistema Brasileiro de Proteção Social como sendo o conjunto de políticas e programas governamentais destinado à proteção de bens e serviços e à transferência de renda, com o objetivo de cobertura de riscos sociais, garantia de direitos sociais, equalização de oportunidades e enfrentamento das condições de destituição e pobreza.

controle dos resultados e descentralização, com ênfase na qualidade e na produtividade. A reforma do Estado, com inspiração nos princípios da administração de empresa, está voltada para uma “Administração Pública Gerencial”, a partir dos princípios da descentralização com formas flexíveis de gestão; de incentivos à criatividade; de avaliação; de controle; de competição administrativa; de eficiência e de qualidade, o que está sendo exigido também para as instituições escolares (FIGUEIREDO, 2001, p.8).

As políticas organizadas de forma a prover bens e/ou serviços públicos, vão, no entendimento de Marques; Arretche (2003) depender da diversidade de formatos institucionais, *que variam significativamente, de acordo com o desenho institucional das políticas, a extensão da autoridade do governo central e, por consequência, do espaço de autonomia dos governos locais, quer entre países, quer entre políticas de um mesmo país.*

No Brasil, desenha-se o federalismo, que implica na *distribuição de poder e funções entre União, Estados e Municípios*, e essa [...] *dinâmica quando compreendida aponta como a definição de atribuições e de formas de coordenação entre os três níveis da Federação vem interferindo na trajetória das políticas brasileiras* (MARQUES; ARRETCHÉ, 2003, p.2).

Sobre a essência da definição de federalismo, Marques e Arreche (2003) argumentam:

Trata-se de um acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo com que coexistam, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos e cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas. O objetivo é compartilhar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo.

Assim, a organização territorial do poder em nosso país vai ser afetada com a descentralização de recursos e de atribuições, o que de alguma maneira atinge a autonomia política, administrativa e financeira dos entes governamentais, em suas relações e decisões, e pretende representar significativo impacto estrutural no combate às desigualdades e à pobreza, pela via da administração de recursos públicos.

A propósito do tema, Souza (2006, p.431) aponta uma outra nuance do problema, quando conclui que a descentralização ocorrida no Brasil, após a redemocratização, ocasionou mudanças nas relações intergovernamentais e no poder relativo aos governos e sociedades locais, o que permitiu fosse descortinada a

limitação da descentralização em um país tão heterogêneo e desigual como o nosso. Diz ele:

Com a redemocratização, o Brasil se tornou um país altamente descentralizado em comparação com outros países federativos. [...] Apesar da existência de uma vasta literatura sobre as conseqüências da descentralização, são ainda pouco explorados seus problemas em contextos de altas desigualdades inter e intra-regionais. Argumenta-se que em tais contextos os resultados da descentralização promove incentivos para que o governo federal negocie com os governos subnacionais a decisão e a implementação de políticas públicas. A descentralização também incentiva maior participação dos governos locais na provisão de serviços sociais e na adoção de políticas participativas, tornando complexas as relações entre os diferentes níveis de governo e entre estes e segmentos da sociedade global. Por outro lado, a experiência brasileira de descentralização com desigualdade desnuda os constrangimentos e as limitações da descentralização em países historicamente marcados por heterogeneidade regionais e sociais.

Por sua vez, essa dimensão política é apontada por Cohn (2004) como sendo um elemento fundamental quando se pensa a questão social da pobreza e da exclusão social da perspectiva do desenvolvimento social.

E sobre as formas de tratar a temática problema social *versus* políticas sociais, Oliveira e Duarte (2005, p 4) assim se manifestam :

As tendências atuais das políticas sociais tendem a referendar os programas de transferência de renda como componente central dos modelos de proteção social. Esses programas têm sido apontados como a política social do Século XXI. Confunde-se a política social com as políticas de combate à pobreza, limitando-se a questão da renda, estratificando a pobreza, não centrando o debate no campo das desigualdades sociais, da exploração do trabalho, da distribuição de renda. No Brasil, a pobreza é, antes de tudo, marcada pelo caráter eventual do vínculo empregatício, pelos níveis salariais extremamente baixos e pela falta de proteção social universal.

Para Nascimento (2004),

a unificação de programas de transferência de renda teve como objetivo integrar esforços isolados dos diferentes programas e racionalizar custos operacionais, ao mesmo tempo que passou a dirigir o foco da política governamental para a família como um todo.

O Estado brasileiro promove a implementação do Plano Nacional para a Superação da Extrema Pobreza, também conhecido por “Brasil sem Miséria”¹¹, com a pretensão de promover a proteção social, com responsabilidade pública, participação e controle social além da cooperação dos governos estaduais e municipais.

Ao pretender superar a extrema pobreza para atingir o desenvolvimento do Brasil, o governo federal assim se estrutura, segundo a plataforma da SESEP/MDS¹², em quatro eixos estratégicos que organizam as ações governamentais, quais sejam: infraestrutura; desenvolvimento econômico; direitos, cidadania e superação da extrema pobreza.

Para atingir seus propósitos, o governo federal apostou na transferência de renda ¹³.

Silva (2009), na mesma trilha de argumentação, vai esperar

que a articulação de transferência monetária com políticas e programas estruturantes, enquanto um dos pressupostos centrais dos programas de transferência de renda no Brasil, demandem, também, pela expansão e democratização de serviços sociais básicos.

Ainda assim, se a ação do governo federal resumir-se à transferência de renda e assistência aos pobres, sem promover o aumento de investimento social como num todo, a exemplo de saúde, educação, saneamento básico, habitação e outros, comprometerá os propósitos das políticas públicas de proteção social, assistência e desenvolvimento social, que é diminuir a desigualdade e a pobreza e contribuir para a emancipação das famílias.

O Brasil, a despeito do mau equacionamento de dilemas intergovernamentais, vem apresentando melhora quanto aos índices de pobreza, muito embora o quadro

¹¹ – O Plano Nacional para a Superação da Extrema Pobreza, conhecido por “Brasil Sem Miséria” foi instituído pelo Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011. Informações no portal Brasil sem Miséria, vinculado ao MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/www.mds.gov.br.

¹² – SESEP/MDS – Secretaria Extraordinária para a superação da Extrema Pobreza, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível no site :www.mds.gov.br/SESEP. Visitado em 25/06/2012.

¹³ – O Plano Brasil sem Miséria conta com o Programa Bolsa Família, que se caracteriza como transferência de renda que tem condicionantes vinculadas à educação, à saúde e como meio de garantir o direito à alimentação.

de vulnerabilidade social existente ainda evidencie uma política pública de assistência social que necessita de mecanismos aliados.

Fica evidente, também, que os problemas sociais que atingem a população brasileira são intrínsecos e de difícil enfrentamento, exigindo uma análise rigorosa de toda sua conjuntura interna, preferencialmente a de característica histórica e política, na lógica capitalista e já mencionada neste contexto, sabendo-se que através de políticas participativas implementadas com eficiência, o país pode empenhar-se em criar reais oportunidades que a médio ou longo prazo venham a diluir a intensidade do problema, e políticas que visem em focalizar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento atrelado a um projeto do qual faça parte integrante o veículo educacional, enquanto projeto de desenvolvimento nacional.

Na perspectiva de nossa abordagem, tratamos a desigualdade social no Brasil como elemento para o agravamento do quadro da pobreza no Brasil, e a via do crescimento econômico nesse quadro de desenvolvimento não deve ser descartada de todo esse processo, e à ela deve-se sobrepor um papel privilegiado para as políticas públicas redistributivas no enfrentamento da desigualdade, pois o foco situa-se na questão do crescimento desigual.

Ao longo da trajetória do desenvolvimento nacional, os desafios contidos em propostas voltadas para o enfrentamento da questão social no Brasil não foram capazes de fazer frente ao conjunto de problemas que abrigam a questão social a partir de suas raízes. Neste caso podemos destacar uma ausência de integração sociopolítica nesses projetos onde não se interligavam

a dimensão do bem-estar e da justiça social da ótica do acesso a condições concretas de que garantem uma efetiva qualidade de vida dos indivíduos, dentre elas sua autonomia enquanto cidadãos portadores de direitos, e por consequência sua autonomia frente ao Estado (COHN, 2004, p.16).

Analisando a questão na perspectiva das políticas sociais, principalmente aquelas estabelecidas no final do século XX e as direções tomadas no século XXI, acreditamos que, como afirma Cohn (2004, p.16),

[...] não será num curto espaço de tempo que as políticas sociais e de transferência de renda serão capazes de enfrentar a questão da desigualdade e da injustiça social [...] novos modelos, as novas

possibilidades e o novo lugar das políticas sociais na promoção da justiça social são os grandes desafios que se colocam na atualidade.

Assim, é notório que o problema tem dimensões estruturais complexas, como também é sabido que as políticas públicas acionadas para enfrentamento da questão da desigualdade em nossa sociedade ainda não atingem as raízes historicamente estabelecidas e a dimensão estrutural do problema.

As políticas são setoriais, focadas em problemas desarticulados, voltadas em um momento para a saúde, outro para o desemprego, outro para a habitação, outra para a fome e pobreza. São questões fragmentadas na totalidade da desigualdade.

A dimensão maior perpassa pelo entendimento da desigualdade ultrapassando a questão dos limites da renda, incluindo os agentes promotores da desigualdade num projeto integrado de reorganização e inclusão social. Questões como educação, saúde, infraestrutura socioespacial, saneamento e habitação se incluem nesse conjunto de problemas de difícil solução nacional.

3.2 O Município de Guarapari/ ES e sua realidade social

Neste item, a abordagem prossegue focalizando a conjuntura de desigualdade evidenciada em Guarapari, o município brasileiro escolhido como substrato para a amostragem responsável por evidenciar o nível de responsabilidade e o grau de efetividade gerencial da política pública EJA – Educação de Jovens e Adultos, nos limites do sistema de ensino público deste município.

O Estado do Espírito Santo, cuja capital é Vitória, tem seu território delimitado por uma extensão de 44.078 km², uma população de 3,45 milhões de habitantes e 78 municípios, sendo um deles, o município de Guarapari.

A região Metropolitana da Grande Vitória comporta, além do município de Guarapari, os de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Fundão, Viana e Serra, sendo esta a região mais desenvolvida de todo o Estado do Espírito Santo.

Historicamente, o desenvolvimento no Espírito Santo, dá-se em descompasso com o projeto desenvolvimentista a nível nacional, pois,

no Espírito Santo, mesmo estando o Brasil a partir da segunda metade dos anos 50, sob a égide de economia industrial avançada, caracterizando uma estrutura monopolista, redefinindo o padrão nacional de acumulação, as diretrizes ainda estavam sendo conduzidas para o setor agrícola, e a economia se mantinha atrelada ao setor mercantil exportador. A consciência quanto ao atraso do Estado, estava presente na instância política, o entendimento de que a industrialização era necessária e urgente se inscrevia no discurso político, que ressaltava o descompasso socioeconômico capixaba em relação aos centros dinâmicos do país, principalmente do Sudeste (SIQUEIRA, 2010, p. 17).

Sob o ponto de vista econômico, portanto, o Estado do Espírito Santo na década de 1960, apesar de pertencer à região Sudeste, cujo nível de desenvolvimento (progresso) era significativamente alto em relação à maioria das outras regiões brasileiras, mantinha-se em uma situação de “atraso”.

A partir da década de 1970, a ampliação do setor industrial e retração do setor cafeeiro, em razão da crise internacional do café, vai impulsionar a economia do Espírito Santo e quanto a isso a Coordenação Técnica do Instituto Jones dos Santos Neves assim relata:

Assim como em outros estados brasileiros, a consolidação do setor industrial no Espírito Santo foi estimulada por financiamentos

realizados pelos governos estadual e federal, aliada à entrada do grande capital nacional e internacional, especialmente ao longo da década de 1970. Esta combinação permitiu a estruturação dos seguintes segmentos de maior peso: siderúrgico, paraquímico e portuário. Tal conjuntura envolveu uma política desenvolvimentista direcionada pelos governos militares da época, notadamente no âmbito do II Plano Nacional de Desenvolvimento.

A estrutura produtiva do estado sofreu modificações oriundas da modernização capitalista, que, por sua vez, referendaram a lógica do desenvolvimento estadual e resultaram na inclusão do Espírito Santo no contexto da economia nacional e internacional.

Há que se realçar que esse novo contexto vai se caracterizar pela implementação dos Projetos Industriais de grande porte, cujos investimentos envolviam desde a expansão da CVRD – Cia Vale do Rio Doce, no Porto de Tubarão, até investimentos na área de celulose, de minério e de aço.

Assim sendo, o desenho que se afigura de todo esse contexto desenvolvimentista vivenciado pelo Estado do Espírito Santo, denota em síntese:

[...] a evolução positiva dos indicadores econômicos que acompanharam o processo de modernização/industrialização/urbanização seguiu um movimento muito desigual em relação à evolução dos indicadores sociais. O crescimento econômico caminhou aliado às mazelas sociais e à expansão da pobreza nos municípios da Grande Vitória. Os impactos sociais negativos ganharam maior evidência na medida em que não foi considerada a reorganização da infra-estrutura da região atingida, pensando no novo papel da aglomeração da rede urbana. O acelerado crescimento demográfico, a expansão urbana e as transformações no mercado de trabalho, exigiam a reformulação do espaço urbano na medida em que novos segmentos sociais se instavam na cidade, demandando serviços públicos e privados (SIQUEIRA, 2010 p.33).

O município de Guarapari, pertencente à esta região da Grande Vitória, comporta, guardadas as peculiaridades e proporção, todas as mazelas e características evidenciadas pelo processo de modernização econômica do Estado ao qual se integra, e em razão do qual reflete a desigualdade e novos paradigmas sociais e urbanos destes decorrentes, muito embora esteja, geograficamente, localizado a 50 km da Capital do Estado.

E sendo este município o local no qual se realiza a amostragem da presente pesquisa, entende-se como oportuna, para maior clareza contextual, uma breve

caracterização do município no que diz respeito às suas dimensões política, socioeconômica, urbana e suas implicações na formatação do quadro histórico de exclusão e desigualdade, decorrente da lógica desenvolvimentista desenfreada e desatrelada do social.

Assim sendo, preliminarmente, sabe-se que o Município de Guarapari/ES, no final do século XIX, recebeu imigrantes europeus (italianos em sua maioria), que vão fundar vilas e povoados como Todos os Santos e Rio Calçado, nos quais predominava a plantação de café, como na maioria do restante dos municípios do Estado do Espírito Santo¹⁴.

Em meados de 1960 a 1970, enquanto o Estado recebia os impactos da modernização capitalista, Guarapari, vai tornar-se conhecida nacionalmente pelas propriedades medicinais de suas areias monazíticas, o que motivou uma demanda turística que se mantém permanentemente, constituindo a fonte principal de receitas e de geração de emprego e renda para a população guarapariense.

Elevado à categoria de cidade em 19/09/1989 com a denominação Guarapari e não mais Guará Parim, este município possui afloramentos de granito, enseadas e baías lindíssimas e sua sede fica ao nível do mar, muito embora tenha alguns distritos com 1.000 metros de altitude, devido à sua proximidade com a região serrana do estado, possuindo também um importante Parque Ecológico, denominado Parque Estadual Paulo Cesar Vinha.

Sua população residente totaliza em média 105.286 pessoas, com concentração na área urbana de 100.528 delas e na área rural em torno de 4.758 residentes, de acordo com o Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010¹⁵.

A dinâmica da economia de Guarapari compreende a reunião das atividades primária (agrícola e pesqueira), com pouco destaque nos dias atuais; da secundária, a partir da presença um pouco mais expressiva da construção civil, que enseja significativo grau de empregabilidade para sua população, além da indústria de

¹⁴ – Fonte histórica / Beatriz Bueno Graeser. Guarapari: sua história e sua cultura, Biblioteca Municipal de Guarapari/ES, 1998.

¹⁵ – Fonte demográfica / IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por intermédio da análise dos dados do Censo de 2010.

artesanatos (de conchas, panelas de barro, barcos em miniatura, de coco e madeira, etc.); bem como de atividade terciária focada no setor turístico, cujo auge acontece nos anos 70, quando famílias ricas frequentavam suas praias e usufruíam de suas belezas, impulsionando, por consequência, a economia do município, e promovendo a criação de condições mais favoráveis à diversificação da estrutura produtiva¹⁶.

Também de acordo com as pesquisas censitárias (2010), a taxa de analfabetismo da população entre 15 anos ou mais foi detectada como sendo de 6,6.

Dados dão conta de que 62,1% a 70,3% de jovens, com idade a partir de 18 anos, não completam o ensino fundamental, além do que apenas completam o ensino fundamental em torno de 1,2 a 3,8% (IBGE, 2010).

Com relação aos indivíduos adultos que acessaram o ensino médio e não concluíram é sempre maior que o percentual de indivíduos adultos que completaram.

Com relação à formação profissional, a nível do ensino médio, Guarapari conta com o IFES – Instituto Federal do Espírito Santo, e com alguns poucos Centros de Aperfeiçoamento Tecnológico, de natureza privada, que se afiguram como mecanismos de suporte para a preparação de mão de obra qualificada para atuação na SAMARCO MINERADORA, empresa de grande porte, sediada em Anchieta, nas proximidades do município e mais ao Sul, a qual promove o escoamento de sua produção através do Porto de UBÚ, localizado também em Anchieta.

Os dados relativos à categoria nível superior de escolaridade são insignificantes e, portanto, desconsiderados pela pesquisa censitária, naquele período pesquisado, o que deve apresentar alguma melhora nas próximas pesquisas, tendo em vista que o município tem se apresentado como potencial polo estudantil, a promover o ensino superior às populações de municípios vizinhos, e para tanto, conta, atualmente, com duas instituições de ensino superior, a ministrar cursos em áreas como pedagogia, direito, turismo, administração, educação física, dentre outras.

¹⁶ - Fonte socioeconômica / SEADH – Secretaria de Estado de Assistência Social, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e IJSN – Instituto Jones de Santos Neves, filiado à Associação Nacional de Planejamento, Pesquisa e Estatística (ANIPES), em acordo de cooperação técnica.

A região Metropolitana contempla na categoria pública o percentual de 99,5% da rede escolar, na qual estão incluídas as redes municipais, estaduais e federal.

De acordo com dados repassados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi estipulado para Guarapari um repasse anual de R\$177.210,00, tendo sido repassado no ano de 2009, ano da aferição dos dados fornecidos pelo MDS. a quantia de R\$100.269,62 , destinada ao repasse a projetos e programas de qualificação da gestão pública, Bolsa Família e do CADÚNICO¹⁷.

Em termos de gestão de recursos, é informado pelo MDS/SEADH, que cerca de 43,42% dos valores repassados à municipalidade guarapariense são perdidos, pelo que a captação destes números vai expressar o valor assumido pelo IGD – Índice de Gestão Descentralizada no âmbito municipal, o que vai implicar em iniciativas para acompanhamento e correção de níveis, a partir da criação de programas de qualificação da gestão do Bolsa Família e do CADÚNICO, por exemplo.

Nesta trilha, alternativas de enfrentamento da desigualdade social vão valorizar o planejamento e a eficiência da gestão pública municipal e, sobretudo, vão chamar a participar de projetos os gestores, com a imposição de observância de requisitos (medidos por indicadores, que mereceriam ser controlados, na forma da lei, e não apenas medidos), e aspectos de ordem demográfica, social, de infraestrutura, econômica e de finanças públicas, para que a gestão seja eficaz e resulte em bem-estar para a vida dos munícipes.

Registre-se, que Guarapari/ES encontra-se inscrito em vários projetos de relevância social, inclusive alguns ligados à área da educação, no entanto, o município está na lista dos mais pobres e desiguais, quando aferido o seu IDH – Índice de Desenvolvimento Humano -, porquanto os dados até então conhecidos, dão conta de gestões sucessivas e problemáticas politicamente, com seus gestores sendo questionados judicialmente e acusados de ímprobos, pelo uso dos recursos públicos de forma diversa da imputada pela lei e por desconsiderar princípios e o compromisso com a ética e com a democracia, o que acaba por ferir direitos

¹⁷ – CADÚNICO – Cadastro único / cuja expressão sintética é o valor assumido pelo IGD – índice de Gestão Descentralizada – relativo ao município de Guarapari/ES.

individuais, sociais e humanos da população, que pela via eletiva permitiu a investidura desse gestor e dele espera a contrapartida assegurada pela Constituição Federal¹⁸.

Ainda em relação ao município, o PIB *per capita* a preços correntes, especialmente, gira em torno de 8.842,42 reais, com dados envolvendo população de 1.055 pessoas residentes com classes de rendimento nominal mensal de até ¼ de salário mínimo e de 123 pessoas residentes com classes de rendimento nominal mensal de mais de 30 salários mínimos, o que implica em desníveis sociais gritantes (IBGE, 2010).

O perfil configurado pelas informações colhidas pelo IBGE, dão conta de uma realidade municipal de carência e dependência quase total de recursos transferidos pelas entidades governamentais a nível federal e estadual, ainda que não sejam computados os níveis de potencialidades do local, e percentual relativo à arrecadação de impostos e taxas que também correspondem a receitas a se considerar.

Ao que tudo indica, tais dados também confirmam a prevalência de um cenário social precário, se considerados os parâmetros de qualidade de vida da população economicamente ativa (jovens entre 18 a 24 anos), sem a escolarização minimamente exigida para os padrões desenvolvimentistas, e residente no município, o que tende a confirmar uma expectativa efetiva de exclusão social (IBGE, 2010).

Assim sendo, é possível constatar, a partir dos dados expostos até então, que Guarapari/ES apresenta um panorama de desigualdade social bastante desfavorável

¹⁸ – Dentre os índices que retratam essa projeção negativa, destaca-se o IDF – Índice de Desenvolvimento da Família, que visa a aferir as condições de vida de cada indivíduo inscrito no CADÚNICO, e através do qual é possível, vislumbrar a realidade social das famílias brasileiras mais vulneráveis inscritas, não somente pela ótica econômica, mas sobretudo pelas características próprias de sua formação, e também a nível das unidades municipais.

e, até certo ponto, questionável. Porquanto, a sua inclusão no rol dos municípios da Grande Vitória, a região mais desenvolvida do Estado do Espírito Santo, deveria retratar melhores índices de desenvolvimento humano, no entanto, a leitura da dinâmica social do município não se mostra condizente com essa categoria político-administrativa.

Diante dessa constatação, tem-se como desejável e meritória, inclusive, toda formalização de iniciativa de cunho civil e, principalmente, governamental, através das quais a atuação dos gestores eleitos para gerenciar todos os recursos manejados pela União e Estado, e arrecadados junto aos munícipes, pudesse ser acompanhada e avaliada, sistematicamente, quanto aos seus resultados, a fim de que a implementação de políticas públicas fossem otimizadas e direcionadas às faixas de necessidades mais prementes de sua população.

Até então, a atuação do município de Guarapari/ES perante essa problemática, comporta uma realidade social agravada pela falta de perspectivas, e pela falta de empenho na implementação de políticas públicas que efetivamente façam frente ao problema.

Assim, conheceu-se, até aqui, a “face” estrutural da desigualdade que exclui o brasileiro e o cidadão guarapariense, e conclui-se, também, que a contrapartida utilizada pelo Brasil (Estado) vem se operando por intermédio de políticas públicas.

A EJA – Educação para Jovens e Adultos – é uma destas políticas utilizadas na “frente de combate” à problemática da desigualdade pela via educacional, razão pela qual o próximo capítulo tem como propósito uma melhor compreensão sobre a EJA, enquanto política pública e projeto de inclusão social.

4 A EJA COMO PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL

4.1 A modalidade EJA como política pública

O entendimento de Políticas Públicas tem ampla dimensão enquanto uma ação que visa definir uma situação específica da ação política. Correspondem a atitudes políticas estabelecidas pelos governos em âmbito federal, estadual e ou municipal, buscando atender a determinados setores da sociedade civil. Na diversidade dos direcionamentos das Políticas Públicas, destacamos a política pública educacional com foco específico para a formação escolar inclusiva, direcionada para equacionar a questão do analfabetismo de um amplo grupo de brasileiros que não tiveram acesso ao ensino regular, ficando a margem da formação escolarizada. Neste caso a EJA, concebida enquanto Política Pública, evidencia uma das vertentes do papel do Estado e sua relação com a sociedade civil.

A literatura sobre o assunto costuma definir política pública como o *Estado em ação*, Gobert e Muller, 1987 apud Hofling, 2001, ou como o *Estado implementando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade* (HOFLING, 2001, p.31).

Também há compreensão no sentido de que

‘Políticas públicas’ são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Observa-se, sobretudo, que

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua

participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura do poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade (TEIXEIRA, 2002, p.3).

Assim, a dinâmica da conformação da problemática educacional brasileira comporta a questão da desigualdade e da exclusão social de caráter econômico e sociocultural, e diante dela, coube ao Estado Brasileiro reconhecer sua missão institucional, qual seja a de promover uma educação de qualidade para todos os brasileiros, com a exigência legal (artigo 37 de nossa Carta Constitucional) de manutenção de um padrão mínimo de oportunidades educacionais, manifesta em aparato normativo jurídico-político, quando

[...] a partir da redemocratização e do advento da Constituição de 1988, que adotou o modelo de Federalismo cooperativo e tripartite (com a inclusão do município como ente pleno), lançaram-se as bases do financiamento com o objetivo de atingir a equidade e a cooperação intergovernamental, sob a forma de regime de colaboração, e com a consagração da vinculação de recursos à educação [...] (MARTINS, 2011, p.109).

Relativamente à vinculação de recursos à educação, esta passa a ter destaque na reforma do Estado brasileiro, implementada a partir de 1995, quando, segundo Martins, (2011, p.211) [...] *os fundos contábeis surgem como estratégia política para alcançar a equidade, viabilizar a autonomia federativa, consolidar o controle social e aprimorar o regime de colaboração* .

Resultam como estratégias sob esse formato, o FUNDEF e o FUNDEB, este último em vigência e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que acabam por refletir as diferentes orientações políticas implícitas em determinado período governamental, as quais, certamente, dão conformidade à lógica impressa no direcionamento do financiamento da educação básica e pública no Brasil.

Em 2010, o FUNDEB atingiu o patamar que garantiu a vigência da regra de caráter permanente que obriga a União a complementar o valor do fundo em, no mínimo, 10%, o que acabou com o gradualismo desafiador e ampliou, tecnicamente, as chances de consecução das metas traçadas para este tipo de instrumental.

De acordo com Martins (2011, p.286), a garantia dessa complementação é alavancada pela aprovação da Emenda Constitucional de nº 59 / 2009, que *revincula*

gradualmente recursos ora capturados pela DRU¹⁹, cria condições potenciais para que a União disponha de mais recursos para cumprir sua função supletiva no financiamento da educação básica [...].

A partir dessa perspectiva, reforça-se a compreensão da importância da configuração federativa pautada na intenção de cooperação intergovernamental, disposta no artigo 23 da Constituição Federativa do Brasil, e no regime de colaboração que dão sustentação à elaboração de políticas públicas para a área educacional.

No entanto, foi preciso criar mecanismos de transparência para abafar as práticas patrimonialistas que

permeiam as relações entre os entes federados e entre estes e a sociedade. [...] Entre essas práticas, caracterizadas pela apropriação do público, em que este é absorvido por interesses privados do estamento, destacam-se, no caso dos fundos, a corrupção e os desvios de recursos para outros fins que não o financiamento da educação pública (MARTINS, 2011, p.109).

Diante de tais desdobramentos, tem-se que

o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas à políticas estatais (HOFLING, 2001, p.31).

Nessa reflexão, tem lugar garantido a postulação envolvendo a concepção de que toda política social é pública em sua formação, e que prevalece o entendimento de que este tipo de política representa a utilização de um padrão de proteção social, no qual o Estado para reduzir níveis de desigualdade estrutural, advinda da afirmação de um projeto de desenvolvimento socioeconômico, assegura à determinada parcela da população benefícios sociais. E, em nome da

¹⁹ – DRU – Desvinculação de Receitas da União – é mecanismo que objetiva, principalmente aumentar a flexibilidade no uso dos recursos do orçamento, pelo governo federal. A Proposta de Emenda Constitucional – PEC de nº 61/2011, prorroga a DRU até 31/12/2015, conforme anuncia a Consultoria Legislativa do Senado Federal no Brasil. Texto para discussão nº 38, de autoria de Fernando Álvares Correia Dias, Brasília, fev.2008. Disponível no site do Senado Federal. www.senado.gov.br.

responsabilidade que lhe foi imputada por lei, pensa, cria e implementa mecanismos para alcançar este objetivo, o que, necessariamente, não deve significar a garantia de que todo esse padrão de proteção social tenha sido pensado, exclusivamente, pelo organismo estatal, desconsiderando-se a participação de setores da sociedade civil .

Ampliando essa reflexão, (Gramsci, 2007, p.244 citado por Machado, 2009, p.19), assinala:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

E nestes termos, oportuno entender educação *como uma política social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.[...] sendo impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo* (HOFLING, 2001, p.31).

Assim sendo, dependendo do tipo de conjuntura política, estratégias são verificadas, e, após traçado o objetivo de cada política pública, modela-se, então, a definição do tipo de atuação a ser implementada e o perfil de determinada modalidade, pois dessa definição fazem parte *critérios quanto à natureza ou grau de intervenção; quanto à abrangência dos possíveis benefícios, e, quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais – distributivas, redistributivas e regulatórias* – (TEIXEIRA, 2002, p.3).

Deve-se atrelar aos desdobramentos peculiares à concepção do que seja uma política pública, a divisão das responsabilidades das esferas públicas e suas funções educacionais, sob a ótica normativa, sobretudo, a que elenca a competência do município, porque envolve os limites no âmbito da presente pesquisa.

Tais responsabilidades pelos níveis e etapas agregam as respectivas funções demarcadas pela norma constitucional e apontadas como sendo dos tipos: prioritária; supletiva; redistributiva e de fiscalização e controle.

Assim, cabe à União a responsabilidade de traçar as regras gerais da organização da educação no Brasil, sendo esta uma função prioritária e cogente, sob o ponto de vista jurídico.

A União também participa da redistribuição e equalização de recursos, exercendo, assim, a função redistributiva, além de ter como incumbência a manutenção do pacto federativo, a qual implica em injetar recursos, de forma a suplementar os meios financeiros e até técnicos daqueles entes federativos com menor capacidade de captação.

Essa responsabilidade deve ser operacionalizada por intermédio de mecanismos de gestão administrativa, visando orientar todo tipo de atividades envolvida na ação estatal em qualquer das esferas de competência traçadas pelo modelo federativo.

De acordo com Sander (1995, p.2), [...] o desenvolvimento da administração da educação no Brasil configura-se a partir de uma visão histórica da teoria administrativa e de sua presença na educação latino-americana, pois é possível

delinear quatro construções conceituais e praxiológicas diferentes de gestão da educação: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. Às quatro construções correspondem quatro critérios respectivos para avaliar e orientar o desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância. Um caminho para delinear contornos teóricos de cada uma das quatro construções é definir a natureza dos respectivos critérios de desempenho administrativo que determinam sua existência.

No entanto, a indefinição dos conceitos de eficiência e ineficácia permanece e sua sustentação se dá na similitude entre os referidos termos e conceitos, muito embora haja necessidade premente por essa definição. Portanto, no entender de Sander (1995, p.2), depende-se dela *para caracterizar a natureza da atuação dos administradores educacionais na sua prática cotidiana.*

E a noção de qualidade permeia todo esse contextual de mudanças econômicas e sociais que acabam por moldar o sistema de ensino no Brasil, cujas feições passam a atender as novas exigências e aos novos paradigmas do modelo de desenvolvimento estabelecido.

Neste sentido, Demo (1998) apud Libâneo (2004) ressalta que a qualidade da educação se inclui num quadro de atributo de desenvolvimento humano. Valendo-se da conceituação apresentada por Demo (1998), qual seja, a de que *qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer-se sujeito, deixando a condição de objeto ou de massa de manobra*, Libâneo (2004, p. 66) busca definir competência histórica, cujo significado para ele expressa a *capacidade de agir, de interferir na realidade, portanto, capacidade participativa.[...]* Em síntese, *buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se construírem como sujeitos.*

E essa busca deve considerar a distinção entre a qualidade formal e a política assim entendida:

[...] A qualidade formal refere-se ao nível ótimo a que podem chegar os meios, instrumentos e procedimentos, principalmente o conhecimento. O ser humano precisa manejar conhecimento [...]. A qualidade política diz respeito aos fins e valores sociais do conhecimento, isto é, ao objetivo ético de intervir na realidade visando o bem comum (DEMO, 1998 apud LIBÂNEO, 2004).

Essa qualidade política, também expressa pela educação de qualidade, comporta o conceito de público

[...] como espaço da sociedade e não exclusividade do Estado, embora seja essa a instância que tenha a primazia e a responsabilidade pela condução das políticas públicas e, mesmo considerando todos os limites do Estado capitalista, é a única instituição política capaz de universalizar direitos em resposta às necessidades e demandas dos cidadãos (WANDERLEY, 2009, p.206).

O conceito de público, ainda de acordo com Wanderley (2009, p.206),

[...] é uma construção política a partir da ação de sujeitos, movimentos e organizações sociais que atuam como mediadores políticos, vocalizando demandas coletivas que confluem para arenas públicas, em que diferentes projetos possam ser debatidos e negociados, criando-se condições para a explicitação de conflitos e viabilização de certos consensos, mesmo que provisórios e em permanente rediscussão.

Ainda com relação ao conceito de público, torna-se essencial trazer a essa reflexão a ação conjunta entre as esferas públicas e privadas e o entendimento a respeito do nível de intervenção de uma na outra, o que pode ser exemplificado, a

partir da publicização do privado e da privatização do público, que vão sobremaneira interferir nos destinos da educação no Brasil.

Nessa linha de raciocínio, Wanderley (2010, p.122) agrega informações importantes, quando aduz:

[...] historicamente, é conhecido o pêndulo entre o público e o privado, com sinergias mútuas. É o fato de que houve uma *publicização do privado*, quer pela intervenção dos poderes públicos na manutenção da ordem social, na regulação da economia, na promulgação de leis e diretrizes para as políticas sociais (na saúde, educação etc.), na regulação da vida cotidiana etc.; e uma *privatização do público*, expressa pela apropriação privada de recursos públicos em obras, *lobbies* dos setores dominantes sobre os governos, doações a partidos políticos, coalizões partidárias, interferência da mídia etc. Na América Latina, as análises em sua maioria constataam a força do Estado e como ele tem sido apropriado pelos interesses privados, sobretudo das elites, e mesmo dos demais setores. No geral, apontando os impedimentos para a consolidação da esfera pública e as distorções do sentido de público. Lutas de movimentos, partidos, sindicatos, ONGs, têm conduzido para novas institucionalidades que criem, ampliem, consolidem os espaços públicos, tidos como reptos exorbitante.

Essa rediscussão mantém-se pela participação heterogênea de atores e temas que demandam pluralidade social e política, [...] *nas quais haja uma tendência à igualdade de recursos dos participantes em termos de informação, conhecimento e poder* (DAGNINO, 2006, p.23-24 apud WANDERLEY, 2009, p. 207).

Essa igualdade suscita também a reflexão a respeito de controle social e participação sob a ótica dialógica que

[...] exige a presença de: visibilidade, publicidade e transparência das ações, dos recursos públicos e das decisões políticas; fidedignidade e ampla difusão das informações; constituição de novos sujeitos políticos e da legitimidade da representação na esfera pública; ampliação e democratização dos fóruns de decisão política; instituição da cultura e da sociabilidade públicas, que superem o poder burocrático do Estado, o autoritarismo social e a cultura privatista de apropriação do público pelo privado. Estes constituem alguns dos importantes e complexos temas que emergem quando se trata da construção da esfera pública democrática e dos fóruns participativos no âmbito da gestão pública (RAICHELIS, 2007, p.42-43 apud WANDERLEY, 2009, p.207).

Justifica-se, pois, permear essa abordagem sobre política pública como projeto inclusivo, com a questão da concepção de gestão pública aplicada na ação

governamental, que tende a moldar-se pelo padrão empresarial e a conduzir também a ação dos governos municipais, como iniciativa de condução de um processo de descentralização imposto pelo governo federal às demais instâncias do poder público.

Ademais, esse padrão de gerência empresarial confere à agenda pública de gestão contornos expostos através *de processo de negociação dos convênios e projetos, quando se explicita a defesa de uma agenda de transição, da gestão centralizada no Estado para a gestão do mercado, com rebatimentos no padrão de provisão de serviços públicos, de financiamento das cidades e de gestão pública* (WANDERLEY, 2009, p.192).

E ainda que o padrão gerencial seja conferido à gestão pública, ela se institui como gestão pública democrática porque formalmente deve se adequar a princípios conformadores da governabilidade participativa que aparece como tendência na tentativa de materializar objetivos de inclusão social e de cidadania participativa.

Essa gestão pública democrática, de acordo com os argumentos apresentados por Castells, 1999 citado por Wanderley, 2009, p.148, combinam os seguintes princípios, a saber²⁰: o da subsidiariedade; o da flexibilidade; o da coordenação; o da participação cidadã; o da transparência; o da modernização tecnológica da administração; o da transformação dos agentes administrativos e o da retroalimentação na gestão.

E tais princípios cabem como diretivas organizacionais para utilização por qualquer das instâncias da ação pública, inclusive a municipal, porquanto inerentes ao dever do Estado para com a educação, respeitados os limites legais e consideradas as feições conjunturais da sociedade local e das influências advindas das crises internacionais, que demandam consequências para a esfera federal.

Na escola, a gestão pública se impõe como instrumento de administração escolar, também obrigado a se manter apoiado, formalmente, nas prerrogativas legais, e, efetivamente na concepção empresarial gerencial, pelo que o estudo dos

²⁰ - Para maiores esclarecimentos sobre a combinação destes oito princípios de funcionamento na administração do Estado-rede, elencados por Manuel Castells, sugere-se a leitura das obras **A sociedade em rede**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999 e **A cidade de São Paulo: relações internacionais e gestão pública**, de Luiz Eduardo Wanderley, São Paulo, Educ, 2009.

processos de organização e gestão escolar costuma envolver duas concepções de acordo com as finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científica-racional e a concepção sociocrítica.

Para Libâneo (2004, p.120), na concepção científica-racional

[...] A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. Esse é o modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade educacional brasileira [...].

Em relação à concepção sociocrítica, Libâneo (2004, p.120) aponta a seguinte definição:

[...] Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa subjetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas.

Ainda nessa trilha, tem-se a gestão escolar participativa, que abriga princípios assim entendidos:

[...] A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição. Por ser um trabalho complexo, a organização e gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola. São propostos os seguintes princípios com base na concepção de gestão administrativa: 1. Autonomia das escolas e da comunidade educativa; 2. Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; 3. Envolvimento da comunidade no processo escolar; 4. Planejamento das tarefas; 5. Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos

integrantes da comunidade escolar; 6. Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; 7. Avaliação compartilhada e 8. Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns (LIBÂNEO, 2004, p. 141-146).

No que tange à gestão administrativa, em cada escola importante, afirma-se que esta retrata os objetivos sociais e políticos por ela traçados, de maneira a viabilizar as diretrizes e estratégias estabelecidas para seu desempenho, que vão descortinar o padrão de qualidade assumido, se predominantemente formal e ou político ou se engajado em um projeto de desenvolvimento social com inclusão pela via da escolarização e do conhecimento que amplia capacidades.

No âmbito da gestão municipal, doutrinadores contemplam as tendências que invocam mudanças no relacionamento entre Estado e sociedade civil, e arriscam como possibilidades de ampliação do caráter cidadão da gestão pública através de novas áreas de intervenção e novas atribuições dos governos municipais, e dão destaque para

[...] políticas de responsabilidade social, elevando a capacidade de arrecadação própria; reconhecimento da sociedade civil organizada como novo ator social, o que leva à institucionalização de mecanismos de democracia direta como orçamento participativo, conselhos municipais, fóruns de consulta, além de parcerias com o setor privado; práticas gerenciais centradas na qualidade e no exercício da participação; intervenções na área de abastecimento envolvendo produção, circulação, comercialização e consumo; defesa do meio ambiente; políticas de cunho redistributivo ou anticíclico para garantir a renda e o emprego; reconhecimento de que a industrialização não é o único caminho para o desenvolvimento, mas também a agricultura, o comércio e o turismo podem ser consideradas como setores potenciais de geração de emprego e renda; abandono da visão tradicional assistencialista substituída por políticas mais consistentes de combate à exclusão social e à pobreza e, sobretudo, um novo papel de agente de desenvolvimento local, desenvolvimento esse que abrange o econômico, o social e o humano, uma espécie de *welfare municipal* [...] GOMES DE PINHO E SANTANA, 2002 apud WANDERLEY, 2009, p. 121-122) .

Sendo a escola uma instituição nuclear do sistema escolar, é certo que seja atingida pela

[...] reestruturação produtiva capitalista, globalização da economia, avanços tecnológicos, em que as políticas econômicas, sociais, educacionais são levadas a se ajustar ao modelo de

desenvolvimento capitalista que ora se consolida. O impacto das transformações nos sistemas de ensino e nas escolas é direto: alteração no perfil de formação geral e profissional dos alunos, mudanças nos currículos e nas formas de gestão da escola, reavaliação das funções e responsabilidades do professorado, formas de participação das famílias etc. Ou seja, junto com a reestruturação produtiva vêm as reformas educacionais, pois há suficiente base histórica para sabermos que reajustes na realidade econômica e produtiva incidem em alterações no âmbito social, cultural e até pessoal [...]. Trata-se, de fato, de implantar políticas educacionais que subordinam o processo formativo aos interesses dos mercados e ao Estado gestor (LIBÂNEO, 2004, p.20).

E se esta escola desenvolve sua atuação em torno da implementação de uma política social, sabidamente atrelada ao processo da desigualdade social por meio dos liames da complexidade e da contradição, esse impacto é contundente.

A modalidade de ensino EJA – educação de jovens e adultos – carrega em sua essência o contexto de inclusão, então, coerente, seja trazida à discussão a reflexão sobre a concepção de educação na perspectiva da inclusão social, aqui entendida como prática social, e,

portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (DOURADO, 2007, p.923).

Dourado (2007, p. 924) ainda focaliza a finalidade da escola, que entendida

como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Essa escola, aqui entendida como instituição social, vai imprimir uma prática educativa, que pode ou não invocar mudanças profundas no método da educação aplicado, ao ponto de gerar significativos progressos no ato de educar, e potencializar a cidadania e a cultura.

Ao tratar da política pública EJA, na perspectiva da inclusão social, a presente pesquisa mantém seu foco teórico na prática escolar brasileira e seus pressupostos relativos à aprendizagem, cuja tendência filosófico-pedagógica caracteriza-se por acentuar a ampliação da crítica a partir da compreensão histórica desse cenário social, mediado por influências políticas, pelo que cabe referendar-se pelas abordagens desenvolvidas por Paulo Freire e Dermeval Saviani sobre a educação de massas, suas peculiaridades, seus fundamentos político-pedagógicos, sem descuidar da apreciação de alguns outros referenciais secundários, mas igualmente respeitados.

Nessa trilha, Paulo Freire, representante importante da tendência pedagógica progressista, pregou [...] *fundamentalmente, um método de cultura popular que conscientiza e politiza [...], [...] acompanhando a "educação como prática de liberdade (1983, p.15)*, no sentido de alcançar uma maior conscientização levando o indivíduo ao alargamento das fronteiras do conhecimento humano.

A identidade de seu pensamento comporta o do ideário da EJA, no sentido de projeto de inclusão pelo viés da educação. Freire delinea os contornos de um contingente de brasileiros que permanecem

[...] Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições de trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a ‘pedagogia do oprimido’ (FREIRE, 1983, p.16).

Contemplando um diálogo crítico e libertador, o autor demonstra que sua indignação tinha raízes ontológicas e justificava-se no perfil dialético inerente à trajetória histórica da ação do homem, ainda que excluído, e sobre isto Freire (1983, p.57) preconiza: *Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.*

Para ele, o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não enseja apenas um jogo intelectual, pois a reflexão, segundo ele, conduz à prática.

No entanto, não a prática entendida como ativismo porque, para ele,

[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Nesse sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o movimento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 1983, p.57).

Razão porque Freire repudia a prática de educação a que ele chamou de “bancária”, que serve à manutenção da opressão.

Na reflexão de Freire (1992) a educação se inscreve no âmbito da ética, desafiando paradoxos que se apresentam no contexto social, como um caminho para reduzir desigualdades em busca de uma sociedade mais justa. Neste caso, trazendo este ideário para o projeto da EJA, podemos situar esse vínculo na medida em que o projeto da EJA como política pública coloca em prática a vinculação entre educação e sociedade pelo viés de uma realidade social desigual que mantém à margem grande parte da população brasileira. Neste sentido, a EJA deve atuar como uma ação mediadora. Uma prática direcionada para contribuir com as mudanças sociais buscando atingir uma sociedade mais escolarizada e, por conseguinte, abrir caminhos para a inclusão social.

Essa abordagem comporta em sua essência a educação como um processo, e a EJA busca recuperar esse processo, ao nosso ver, reforçando o argumento da educação continuada. No âmbito socioeducacional desta questão, Aguiar (2001, p.73), assim se expressa:

[...] a educação constitui um processo permanente e exponencial, onde quando mais se sabe mais é preciso saber. Reforça-se, assim, a necessidade dos indivíduos submeterem-se a processos contínuos de educação. Submeter-se a processos contínuos de educação é educar-se permanentemente. Isto demanda a definição, a formulação, a implantação e a implementação de políticas públicas gestadas e geradas a partir dos anseios da população trabalhadora, da sociedade organizada e daqueles que, histórica e sistematicamente, têm sido excluídos dos bens culturais e, por consequência, da vida política nacional.

Neste sentido a EJA como modalidade de ensino fundamental e médio tem bases na descontinuidade. A política pública estabelecida tenta recuperar essa deficiência educacional no cumprimento de um direito civil do cidadão brasileiro. A presença marcante de jovens cursando a EJA, reflete um relevante agravante de nossa realidade social educacional, refletida principalmente nas classes menos favorecidas, tratando-se de interrupções, evasão, não-permanência e fracassos no ensino regular.

Nesse contexto, Saviani (1999, p.69) contempla a vinculação contínua entre educação e sociedade e na realização da prática social que visa à democracia, ao mesmo tempo que reconhece

[...] Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Assim, para ele, trata-se de conceituar a educação como *'uma atividade mediadora no seio da prática social global'* (SAVIANI, 1999, p.129).

Questões relativas à situações de desigualdades que, intrincadas no contexto de nossa desigualdade social, têm a pobreza como referência maior. As desigualdades socioeconômicas tiram grande parte dos jovens das escolas pela necessidade do trabalho, na maioria das vezes, precoce e informal. Em momento posterior, a emergência da escolaridade para a manutenção do trabalho reconduz esses jovens e adultos em direção à escola que, com a oportunidade da EJA, desponta uma alternativa de formação integrada, devendo preferencialmente articular a educação básica com a educação profissional. O sentido maior desta

proposta de integração educacional é a adoção da inclusão social como referência da política pública em questão.

Na perspectiva dessas questões, os princípios de inclusão tomam forma pela ampliação do direito à educação e da escolaridade tendo o trabalho também como um princípio educativo. Trata-se de uma política que se inscreve no universo da educação popular, com centralidade no atendimento das camadas populares ainda marginalizadas da escolaridade, indicador que nos conduz a uma reflexão maior tanto no sentido teórico quanto pedagógico e ideológico. Daí a relevância de Paulo Freire como referencial, como pensador de uma educação crítica, libertadora e inclusiva. Os paradigmas da inclusão se situam como pensava Freire (1997) em uma prática educacional direcionada de forma ética contribuindo para o alcance da libertação e posterior emancipação. Neste caso, trata-se de uma educação para todos, sem direcionamentos voltados para grupos vulneráveis categorizados de excluídos sociais.

Com base neste entendimento, compreendemos a EJA, que com fundamentos em uma política inclusive no ideário de maior justiça social, estabelece outra fronteira, colocando em prática um projeto direcionado para grupos desfavorecidos e em situação de risco social. Entretanto, na prática, o saldo positivo não vem apenas através do retorno desta camada social à escola, com uma função reparadora, implica principalmente uma educação de qualidade, integrada, participativa e que promova a conscientização da realidade social vivenciada, para atingir a meta transformadora.

Na perspectiva teórica até então focalizada, cabem, ainda, as anotações feitas por Soares (2001, p.221) ao pontuar as políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O autor reforça a ideia de que:

[...] A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. É a potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões. Para que essa educação se concretize é preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação.

As contradições se apresentam a partir das próprias fragmentações políticas e estruturais. E, no universo das ações desta política, registra-se uma diversidade, onde presenciamos, em muitos casos, a ação governamental concebida como política pública, apresentando-se desatrelada de intenções efetivas de comprometimento com uma educação de qualidade a ser prestada a essa parcela da população brasileira, que deveriam se traduzir em reparação de uma situação de injustiças sociais, que alargam os níveis de desigualdade e de exclusão.

Para Costa (2009, p.3), esta conjuntura tem a ver também com

um determinado tipo de escola, que nem sempre conseguiu acolher e entender os diferentes perfis de alunos que a procuram. Somos todos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Às vezes, a escola confundiu igualdade com uniformidade e diferença com inferioridade (para muitos) e superioridade (para poucos).

A educação de adultos ou educação não-formal²¹, de acordo com Torres, (1992 apud Gadotti, 1992), também vivencia um contexto contraditório no âmbito político, porquanto,

o Estado capitalista é um campo de batalha, seja ele hegemônico, seja ele dependente ou associado. Por isso vive o dilema entre promover a acumulação de capital e manter a legitimação do modo de produção. Nesse contexto de contradição do Estado capitalista, a educação de adultos faria parte de uma estratégia mais ampla de legitimação política.

Paralelamente, iniciativas organizadas por segmentos da Sociedade Civil trazem ao cenário educacional brasileiro as Redes e Fóruns. Esses processos considerados inovadores

[...] apresentam características que superam problemas históricos vigentes no sindicalismo, nas diretorias que se perpetuam, nos grupos ideológicos que tomam o poder em associações, partidos, movimentos para atender aos seus interesses etc. Não que eles estejam livres dessas negatividades. E é indispensável registrar que mesmo os setores dominantes também os concretizam, e com resultados palpáveis. Nos segmentos organizados da Sociedade Civil com objetivos transformadores é que eles têm trazido inovações valiosas. Pois eles tentam arregimentar sendas que garantam formatos audaciosos; autonomia de cada entidade que os compõem; diálogo que respeite distintas maneiras de se institucionalizar;

²¹ - Em resenha sobre o livro **A política da educação não-formal na América Latina**, de autoria de Carlos Alberto Torres, Moacir Gadotti explica que o referido autor segue a tradição norte-americana ao chamar a educação de adultos de educação não-formal.

adequação às distintas estratégias de atuação que devem ser mais ou menos convergentes; possibilidades (já contempladas na prática concreta de muitos deles) de traçar diretrizes comuns (em plataformas, manifestos, publicações, e assim por diante) (WANDERLEY, 2010, p.100).

Wanderley (2010, p.100) também evidencia que *as redes, que se expressam em contextos locais, regionais, nacionais, continentais e mundial, interagem numa dinâmica de ajuda, filiação, solidariedade e compromisso social.*

Com relação aos parâmetros pelos quais são constituídas as redes, apontados como pragmático, ético e estético, a eles são feitas menções distintas, a saber:

[...] O primeiro à eficácia na construção da realidade e nas ações empreendidas; o segundo aos valores, nas intenções e sentidos postos em jogo; e o terceiro às condições de bem-estar, criatividade, autonomia e às emoções que se põem em jogo nas configurações em rede (Von Foerster, 1991; Pakman, 1992, apud Recio, 2007, p.35-36).

Essa dinâmica das redes também é avaliada por Recio (2007, p.35 apud Wanderley, 2010, p.101), quando ele aponta a natureza diversa que nelas se estabelece, e que moldam o seu formato diversificado:

[...] as coordenações se dão com distintos fins; para intercâmbio de experiências, formação, compartilhar interesses profissionais, para a ação social, política e cultural. Enfatiza-se algum tipo de relação baseado em aspectos como: o compromisso ético de dar respostas a um problema social, político; a necessidade de compartilhar aprendizagens, de incidir na formulação e implementação de políticas, o interesse profissional ou econômico, a ação social, cultural e política.

Wanderley, ainda sinaliza para o papel da atuação direta e ativa das forças sociais, nesse processo, e sobre isso ele aduz,

[...] no nascedouro do Fórum Social Mundial, tiveram participação direta e ativa forças sociais que tinham uma prática amadurecida em redes, consolidadas ou em gestação. Interessante registrar (objeto de pesquisas e estudos variados) os embates acontecidos na constituição da Central dos Movimentos Populares, entre aqueles que a defendiam como uma necessidade histórica e vital, e aqueles que temiam sua eventual cooptação por grupos ideológicos, conforme exemplos claros num passado recente, e defendiam que a melhor solução estava na formação de redes, consideradas mais

autônomas. Concretizou-se a Central que, mesmo com limites e tensões normais nesse formato, vem realizando atividades positivas.

Toda essa movimentação positiva, ora apresenta formato de movimento, ora de ONG²², além do que registra uma busca pela integração a níveis que vão, como já foi dito, do regional ao mundial, tendo em vista os obstáculos presentes nessa trajetória que se constrói sob o objetivo de manter vivos os objetivos inicialmente traçados e de, paralelamente, manter a adequação e coordenação entre os mesmos.

Dentre tantos desdobramentos em torno da importância da temática da EJA enquanto política pública educacional com foco específico para a formação escolar inclusiva, direcionada para equacionar a questão do analfabetismo, Costa (2009, p.3) assim se expressa: *De qualquer modo, é certo que há um “espírito do tempo” que implica a consciência do acesso aos conhecimentos da escola como uma chave importante para ler o mundo e a sociedade em que vivemos e neles atuar crítica e dignamente.*

Assim sendo, a importância da política pública – EJA –, como fonte de cidadania evidenciada por Costa (2009, p.3), investiu-se de um prisma poético, porque agregou uma leitura na qual prevalece a formação humanizadora do cidadão, a partir da certeza que teima em sobreviver através dos tempos históricos, de que a educação de jovens e adultos deve se tornar universalizada.

Dessa maneira, em uma linha de raciocínio onde focamos educação, desigualdade e exclusão social, coube a explanação do que seja a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, na condição de política pública implementada pelo Estado brasileiro para tentar reverter o quadro de precariedade social e educacional de uma expressiva camada da população brasileira.

No âmbito da esfera municipal, o Brasil implementou essa política pública em bases político-pedagógicas e moldada por um padrão gerencial administrativo que contém direcionamento inclusivo para a clientela da EJA, e que se efetiva em um nível de desarticulação a ser percebida na prática organizacional alinhada a um instrumental normativo com propostas bem peculiares, desalinhadas da realidade

²² - Alguns exemplos desses movimentos e ONG's são apontados por Wanderley(2010, p.101) em sua obra: Educação popular : metamorfoses e veredas, São Paulo: Cortez.

social do alunado e pouco empenhada em fazer cumprir os ditames constitucionais relativos ao direito social à educação de qualidade.

4.2 Do instrumental normativo : suas propostas e particularidades

Tratando-se da educação como veículo de transformação da realidade social brasileira, buscamos descortinar o distanciamento patente entre essa realidade e a intenção do Estado brasileiro em “investir” na concretude de um processo educacional que efetivamente retome a desconstrução histórica das injustiças sociais, no âmbito das desigualdades e da exclusão social questões tradicionalmente traduzidas no contexto estrutural de nossa sociedade, permanentes e evidenciadas em grandes dimensões até o final do século XX.

Boa parte da população brasileira não atingiu níveis mínimos de escolarização, o que torna essa retomada em desafio permanente e de grande complexidade social. No sentido dessa realidade, o poder público vem apresentando alternativas com o intuito de demonstrar interesse pela problemática da marginalidade educacional que ainda atinge muitos jovens e adultos no Brasil nesse início de século XXI.

Assim, no âmbito das questões sociais, a EJA representa uma proposta de política social de inclusão pelo viés da educação escolarizada, e com essa política projeta-se uma percepção mais responsável e direcionada para a ampliação e especificação de garantia constitucional àqueles brasileiros que não tiveram acesso à escolarização na idade oportuna.

A EJA, como política educacional, encampa objetivos encobertos e distanciados de um encargo com prerrogativa de direito público subjetivo, pois, apesar de intitular-se como mecanismo de ação do ente governamental, e mesmo que uma proposta inscrita no ideário de uma educação popular, a mesma camufla-se como mecanismo de legalização de ideal diverso daquele pretendido pela Educação Popular, defendida por Paulo Freire.

Esses ideais servem a propósitos, na verdade, delineados pela conjuntura socioeconômica e política, e segundo Costa (2009, p.1):

[...] Cabe ressaltar que a educação para jovens e adultos no Brasil surgiu como alternativa à qualificação de mão-de-obra para atender às demandas do processo de industrialização, portanto sua principal função era a de formar indivíduos autônomos e sem nenhum senso

crítico. A única proposta de EJA, que teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, foi desenvolvida por Paulo Freire.

Ainda, segundo Costa (2009, p.2):

Devido a estas idéias que permearam longos anos, o sistema de ensino brasileiro, a educação de jovens e adultos ficou marginalizada, estando, portanto, fora das políticas educacionais. As iniciativas governamentais dirigidas à população jovem e adulta sem instrução eram configuradas em forma de campanhas e/ou movimentos para 'inglês vê', pois, os objetivos a serem alcançados eram simplistas, não consideravam o público alvo como sujeitos históricos e tão pouco pretendiam transformar a estrutura da sociedade. O caráter de movimento e de campanha revela uma visão fragmentada dos educadores, uma vez que o analfabetismo era entendido como um problema que poderia ser solucionado a curto prazo e uma prática que relegava a segundo plano as variáveis estruturais, sociais, econômicas e mesmo educacionais – da ordem vigente.

Essa questão comporta, também, o direito à cidadania, tendo em vista que [...] *A EJA não é um presente e nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas públicas viam-na* (CURY, 2002, p.1), e sim um instrumento desta cidadania negado a muitos brasileiros, ainda.

Instrumento este que contempla a dimensão política da educação, moldada por Freire (1983), quando nos ensina que

[...] a prática educativa consistia em um ato político, em virtude da curiosidade do ser humano que o leva à busca de conhecimento. [...] e que a transformação social depende tanto de compromissos que se buscam por meio de conhecimento, quanto de estratégias utilizadas para obtê-lo.

Neste sentido, observamos que no Brasil, tratando-se da educação enquanto política de desenvolvimento nacional, a história registra um desapareço pela outorga da cidadania a muitos brasileiros, retratando uma conjuntura socioeconômica tradicionalmente desigual, conforme observa Cury (2002, p.1):

Essa realidade tem a ver com um país que, desde o seu início, foi bastante injusto com os que, com seu trabalho, construíram as riquezas da nação e não viram distribuídas essas riquezas

acumuladas, de modo que todos pudessem ter acesso aos bens sociais e necessários a uma participação política consciente. Até hoje esse padrão de desigualdade estende-se à educação escolar. E a existência da Educação de Jovens e Adultos visa reparar essa situação, que é, em si mesma, intolerável do ponto de vista da cidadania.

Os contornos históricos contemplam antecedentes conjunturais que influenciaram a realidade social no Brasil, a qualidade crítica de sua formação social, além da qualidade da atuação estatal. Nesta perspectiva, a problematização da educação no Brasil passou por uma trajetória longa, principalmente tratando-se da questão alfabetização-analfabetização, que tomou forma de uma grande questão social, e ainda neste século XXI, apresenta-se como reflexo de um desenvolvimento desigual e contraditório em relação às mudanças e aos avanços que se processam no desenvolvimento nacional, fato que muito contribuiu para o fortalecimento das desigualdades sociais.

No sentido dessas questões, entendemos que esse processo excludente colocou a educação em direção contrária ao ideário do bem comum, evidenciando lacunas no processo de desenvolvimento social. Em um contexto mais universal, assistimos de longa data o interesse de organismos internacionais pela disseminação da educação de jovens e adultos.

Dentre estes organismos internacionais,

[...] a UNESCO teve um papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que ela passa a estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos e cria um conceito de educação funcional, que propunha a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial para educação de adultos entendida como 'um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os analfabetos em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes a passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo' (COSTA, 2009, p.3).

Ainda durante esta trajetória, a ação governamental alternou interferências internacionais, com iniciativas para erradicar o analfabetismo, como o MOBRAL –

Movimento Brasileiro de Alfabetização, desenvolvido durante os Governos militares, que vai se traduzir em iniciativa firmada sob uma proposta de educação com vistas à dominação e à subordinação, em contraposição à liberdade.

Avalia-se que as iniciativas desta natureza (MOBRAL, Fundação EDUCAR, dentre outras), na realidade, continham uma proposta fictícia, muito embora reconheça-se certo crédito ao programa MOBRAL, que segundo Di Pierro (1991) difundiu a alfabetização de adultos no país.

Di Pierro (1991, p.95) ainda informa que, a partir da criação da fundação EDUCAR, em 1985, [...] *o governo federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias.*

Registre-se, em tempo, que, durante muitos anos, a Educação de Jovens e Adultos não se chamava assim. *Ela já se chamou Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outros nomes* (CURY, 2002, p. 3).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, vai elevar o ensino fundamental obrigatório e gratuito à categoria de direito do cidadão e dever do Estado, abrangendo, inclusive, aquele brasileiro que não tivera acesso ao fundamental na idade estabelecida pelo sistema de ensino brasileiro.

Fica instituído, então, o direito à educação, o qual passa a integrar o conjunto de direitos sociais, inspirados na valoração do princípio da igualdade dos indivíduos formadores da sociedade deste Brasil redemocratizado.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), em seu artigo 4º, também vai dispor sobre os direitos educativos da população jovem e adulta.

Ainda em 2007, o Ministério da Educação no Brasil, articula-se em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) , que vai colocar à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo a educação básica pública (MEC, 2007).

O MEC, através do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que

[...] é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Estados e municípios, por sua vez, elaboram, respectivamente, seus Planos de Ações articuladas (PAR), e para tanto, recebem ajuda do MEC, por meio da criação do sistema – SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas – que integrado a sistemas já existentes, com garantia de interligação pela rede mundial de computadores – INTERNET –, permitiu uma evolução em termos de tecnologia, ao alcance de tais ações, ao mesmo tempo que permitiu a análise ágil e a apresentação transparente dos resultados do PAR, quando articuladas pelas unidades subnacionais.

Desta forma, os relatórios dos Planos de Ações Articuladas passam a estar acessíveis ao público, e podem ser objeto do controle pela sociedade.

O MEC reconhece no PAR um meio de diagnosticar a situação educacional no Brasil a partir de quatro grandes dimensões, assim reunidas: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; e, 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos, de maneira a permitir conste do relatório informações características de cada área, e aferidas de acordo com indicadores específicos.

Esse diagnóstico, conforme destacado pelo MEC, vai compreender informações denominadas de: 1) síntese por indicador; 2) síntese da dimensão; 3) síntese do PAR; 4) termo de cooperação e 5) liberação dos recursos.

Esta regulação é condição para viabilizar, efetiva e eficazmente, um direito que é social, garantido pela Constituição vigente, e que se mostra valioso, na impressão de Cury (2002,p.2), posto que

[...] é condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência,

assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta ou o músico ou o artista que reside em cada um. Estes últimos aspectos, uma vez reparada a falta social de que tantos foram vítimas, devem ser encarados como o caminho mais qualificado para se falar em Educação de Jovens e Adultos. Trata-se do desenvolvimento das capacidades de cada um e do usufruto prazeroso delas.

O Estado brasileiro também participa, ativamente, de consagrados Fóruns, Confederações (a exemplo da CONFITEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos), com o objetivo de refletir sobre questões ligadas à EJA.

Cabem, ainda, nesse panorama governamental, a sua busca por parcerias no intuito de suprir as carências de políticas públicas de educação de jovens e adultos. Tais parcerias, acontecem

entre universidades, municípios, organizações não-governamentais e movimentos sociais, uma saída estratégica e paliativa para o problema. No mundo da aparência isso aparece como um movimento político e de fortalecimento da EJA, mas na essência não passa de uma forma barateada e descompromissada do governo promover falaciosamente uma educação de qualidade (COSTA, 2009, p.78).

Sobre esta estratégia governamental, Di Pierro e Graciano (2003, p.18) anunciam:

[...] as parcerias estabelecidas entre Estado e organizações da sociedade civil comportam uma ambigüidade: de um lado transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil que, obviamente, não possui condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária; de outro lado, ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado.

Como dito anteriormente, a aprovação da Emenda Constitucional 53, em 2006, em adequação ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, - , é criado o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, quando [...] *criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade* (CURY, 2009, p. 79).

Pode-se constatar, no entanto, que tal reconfiguração era falácia, pois, a Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, segundo anuncia Cury (2009, p.79),

[...] acabou oficiando a histórica discriminação sofrida pela EJA. [...] Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% (quinze por cento) do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

Atrelada a todo este cenário tendencioso, e numa análise sob a perspectiva gerencial, tem-se a figura do ente estatal, através de seu agente, o MEC promovendo programas de parcerias com entidades municipais, com o objetivo de fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais (MEC, 2011).

Apresenta-se como modalidade com esta feição o PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, que busca contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação – PNE –, a partir da parceria com o MEC.

Mesmo diante de desdobramentos institucionais fartos e abrangentes, a ação governamental, concebida como política pública, vai se apresentar desatrelada de intenções efetivas de comprometimento com uma educação de qualidade a ser prestada à essa parcela da população brasileira. Essas intenções deveriam se traduzir em reparação de uma situação de injustiças sociais, que alargam os níveis de desigualdade e de exclusão.

Em tempo, configura-se ainda como oportuno o entendimento de que as políticas públicas

[...] traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder público, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Essa legitimação desdobra-se em uma ordenação jurídico-política da educação no Brasil deste início de século XXI.

Tal ordenação encontra sua origem nas atribuições expressas na Carta Constitucional de 1988 e no aparato institucional dela decorrente, vai permitir seja formada uma base legal para assegurar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros até 14 anos, e mais recentemente, aos brasileiros jovens e adultos na faixa etária a partir dos 15 anos, que não tenham completado o ensino fundamental na idade apropriada.

No título VIII, em sua Seção I, o texto constitucional institui regramentos para a ordem social, e explicita princípios e normas relativos à educação e consagrados em seus artigos 205 a 214, e por extensão consagrados no caput do artigo 215, § 1º, e no caput do artigo 216.

Segundo Bulos (2002, p.1234), este instrumento formal assim se traduz e se alarga:

A Seção I traz o subsistema constitucional da educação, que disciplina princípios e preceitos educacionais, discriminando indicações curriculares, recursos financeiros, competências para o poder público atuar e promover o ensino. Ele congrega, ainda, elementos formais de organização, os quais visam materializar os direitos consagrados nos artigos 205 *usque* 214. [...]. Mas a presença da educação na Carta Suprema ultrapassa a presente Seção I, dispersando-se, ao longo do articulado constitucional, em vários dispositivos que tocam diretamente o assunto. Basta ver a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art.22,XXIV), o encargo dos entes federativos viabilizarem o acesso à educação (art.23, V) ou o desígnio de se legislar concorrentemente sobre temas educacionais (art.24,IX).

Também, os artigos 2º e 3º da Lei 9394/1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplam os princípios e fins da educação nacional transcritos a seguir :

LDB – Art. 2º - “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

LDB – Art.3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional de educação escolar;
- VII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Importante ressaltar, que no texto da LDB de nº 9394/96 tem-se a inclusão da EJA – educação de jovens e adultos – na condição de uma das modalidades da educação básica. Todavia, sua afirmação vai acontecer a partir da edição do Parecer 11/2000, pelo Conselho Nacional de Educação, órgão normativo da educação, o qual tratou de interpretar questões envolvendo a modalidade, e ocupou-se em dispor sobre as diretrizes curriculares da EJA, *cuja especificidade se compõe com os Pareceres 04/98 e 15/98 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e para o Ensino Médio* (CARLI, 2004, p.96).

O Parecer 11/2000 ainda versará

sobre os fundamentos e funções, bases das diretrizes curriculares da EJA (bases históricas, legais e atuais), educação de jovens e adultos hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância e no exterior), plano nacional de educação, bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA, diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Essa afirmação da EJA como um direito, conforme Carli (2004, p.96), comporta três dimensões: reparação, equidade e permanência, e pretende que a função

reparadora da EJA represente um mecanismo para o enfrentamento do não acesso de parte significativa da população brasileira a graus elevados de letramento que, segundo o referido parecer, é danoso porque obstaculiza a conquista da cidadania plena.

O Parecer 11/2000 (p.7) explica essa função reparadora da EJA:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no círculo dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbologicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

Percebe-se na explicação supramencionada que os objetivos nela elencados contemplam, além dos princípios da igualdade e dignidade humana, alguns preceitos educacionais, com destaque para a educação de qualidade que emancipa porque desenvolve a consciência crítica permitindo a inserção social, o que ressalta, particularmente na EJA, a importância de se rediscutir a questão da função social e política da escola, considerando-se a natureza do serviço por ela prestado e as implicações dele advindas, pois, esse ensino público quando prestado implica desenvolvimento de habilidades e competências, possibilitando a ampliação de chances reais de admissão social.

No entanto, independentemente, da implementação de políticas públicas direcionadas à consagração do direito à educação de jovens e adultos com baixa escolarização, nossa pesquisa nos conduz ao entendimento de que este direito, embora efetivado politicamente, ainda não alcançou em nossa sociedade uma função reparadora tratando-se dos elementos indispensáveis para a plena cidadania pelo viés da educação como parte dos direitos de todo cidadão brasileiro. Portanto, o desafio permanece em aberto na busca de se atingir níveis relevantes de acesso e de continuidade nesse processo educativo, que não pode perder seu fio condutor que implica aliança entre um ensino reparador de qualidade com proposta inclusiva na promoção do desenvolvimento, da interação e integração.

4.3 As respostas práticas do direcionamento de inclusão e mudanças sociais imposto e sentido pela clientela da EJA

Este estudo guarda relação direta com a temática da emancipação social que não pode desconsiderar a dinâmica da sociedade, porque o seu formato atual decorre de transformações do tipo das apontadas por Guerrieri (2009, p. 14) :

[...] houve mudanças profundas na forma e nas conseqüências da exploração econômica; no papel do Estado – e, conseqüentemente, na sua função enquanto *locus* estratégico de transformação social –; na articulação das forças hegemônicas na sociedade, por fim, na dinâmica dos movimentos e lutas sociais. As estratégias de emancipação precisam (e têm sido) re-elaboradas e isso implica tanto uma prática diferenciada dos agentes possíveis da transformação social, quanto uma reflexão teórica adaptada às novas exigências.

Essa dinâmica atual, inevitavelmente, mantém-se atrelada ao modelo de mundo que rodeia a pesquisadora e condutora deste trabalho científico, pincelando com lampejos de subjetividade a argumentação e condução de toda sua reflexão, sem contudo, comprometer a seriedade da pesquisa.

Nesse contexto, essa produção científica buscou refletir sobre aspectos materiais vivenciados por essa sociedade (desigualdade e exclusão) e buscou, ainda, apontar suas deficiências, para legitimar uma prática governamental que se afirma na manutenção de um ensino com um padrão mínimo de qualidade, pautado na busca pela equidade e na universalização do ensino fundamental, ancorada em uma estrutura com bases regulatórias (normativo-institucionais) e administrativas para atuar na reparação de injustiças sociais históricas.

Para isso, buscou analisar a gestão educacional no município de Guarapari/ES relativa à modalidade EJA , ensino fundamental, nos 1º e 2º segmentos, de competência municipal e delimitada pela Carta Constitucional brasileira.

É bom que se frise, que também a ação intergovernamental, na esfera administrativa do município, não pode ser concebida desvinculada da realidade social em foco neste estudo.

Por isso, o projeto educacional do município de Guarapari/ES, levando em consideração esses contornos de sua realidade social, apresenta-se constituído de um arcabouço formal afinado com as diretrizes educacionais inseridas na Constituição Federal do Brasil; na LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no PNE – Plano Nacional de Educação e no Regimento Interno das Escolas do Município de Guarapari/ES.

No entanto, a sua consecução, como demonstraram os dados levantados pela pesquisa, depende de um aparelhamento administrativo, que, em termos materiais, não guarda afinação com a contrapartida da formalidade.

Então, a gestão pública nas escolas de Guarapari torna-se foco de identificação da ausência de qualidade técnica na atuação gerencial do município, no que tange à EJA, que pôde ser constatada, porque decorrente da inobservância de princípios da administração pública, que são desconsiderados, e por isso não consagram as disposições contidas no artigo 7º, § 2º do PNE – 2011 a 2020, quando, também relegam a obrigatoriedade de adequação do plano educacional para a modalidade de ensino focalizada às diretrizes e metas previstas no referido plano educacional de âmbito nacional.

Para constatar as variáveis que implicam ações técnico-gerenciais, partimos para uma investigação que buscou privilegiar respostas objetivas para as seguintes questões: 1- a EJA em Guarapari cumpre a função reparadora a ela incumbida?, 2- o direcionamento da gestão da EJA é inclusivo?, 3- há articulação entre o instrumental normativo e a proposta da EJA realizada nas escolas do município?, 4- há respostas práticas às demandas para o tipo peculiar de clientela ligada à EJA?, 5- a administração municipal envolvida na presente pesquisa, através de seus agentes públicos, gerencia os recursos financeiros e humanos em direção à promoção satisfatória do cumprimento do dever constitucional de ministrar uma educação pública de qualidade a jovens e adultos que abandonaram a escola na idade apropriada?

Partindo, pois, de tais premissas, buscamos a SEMED – Secretaria Municipal de Guarapari/ES, a Coordenação da EJA no município e buscamos também, os Diretores de quatro unidades de ensino municipais, assim denominadas: EMEF “Francisco Araújo”; EMEF “Benedita Martins de Souza”; EMEF “Florisbela Lino

Bandeira” e EMEF “Lúcia Sasso Bandeira”, com o objetivo de levantar dados fundamentais para nossa análise através das experiências e práticas desses agentes da educação municipal (modelo de questionários em anexo).

A aplicação de tais questionários envolveu um ambiente, por parte de alguns, de receptividade, e de outros, de desinteresse, de uma forma geral.

A Secretária Municipal de Educação, por exemplo, não encontrou espaço em sua agenda de compromissos para nos receber, reservando-se ao direito de recolher o questionário, devolvendo-o, após, incompleto, e sem algumas informações-chave reservadas a ela ou ao seu *Staff*, porque restritas ao seu tipo de encargo público, o que deixou de robustecer parte da constatação percebida pela pesquisadora.

Quanto à Coordenadora da EJA no município, esta se mostrou bastante receptiva e respondeu com rapidez e segurança às perguntas a ela dirigidas.

Dentre os quatro diretores, aos quais os questionários foram aplicados, apenas um entendeu como positiva a iniciativa desta pesquisadora ao refletir sobre o tema, tendo respondido de pronto ao questionário, enquanto os outros três diretores envolvidos na pesquisa preencheram parcialmente os questionários e, sistematicamente, não responderam a questões que apontariam para a certeza da existência de mecanismos gerenciais de acompanhamento local da consecução da proposta educacional do município para a EJA, o que permitiu fosse concluído, em razão da negativa em responder a essas indagações, que os referidos diretores ou desconheciam a existência de tais mecanismos ou esses mecanismos não são utilizados por eles na gestão das escolas por eles dirigidas, o que, ainda assim, confirma a tese desta pesquisadora.

Importante frisar, também, que foram aplicados questionários a cinco alunos de cada escola pesquisada, entre alunos do sexo feminino e masculino, no intuito de caracterizar o perfil do sujeito da EJA, além de demonstrar que a demanda pela EJA no município existe e merecia que fosse a contrapartida municipal mais vigorosa e efetiva, tendo em vista os recursos de natureza financeira e a normatização reguladora que se fazem presentes, demandando um gerenciamento mais eficiente

que resulte em respostas práticas mais efetivas de direcionamento inclusivo a ser sentido por essa clientela.

Informamos, ainda, que Guarapari conta com o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Lei municipal de nº 2.690 / 2007, de 30/03/2007, devidamente alterada pela Lei Municipal 31.110 / 2010, de 05/05/2010, organizado como colegiado, cuja finalidade é a de acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB em Guarapari/ES, a partir de reuniões mensais realizadas com a presença aberta à sociedade civil. No entanto, sua atuação encontra limitações que lhe dão um perfil inoperante.

Informamos, também, que desde o ano de 2010, o município conta com o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Guarapari/ES.

A Sociedade Civil, Conselhos Comunitários nas localidades nas quais estão encravadas as escolas participantes da pesquisa são inócuos em sua participação ou não foram implantados.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari/ES – SEMED, são dez as escolas envolvidas na prestação do ensino fundamental para jovens e adultos com baixa escolarização e pouco alfabetizados (relação das dez escolas em anexo).

O critério para a escolha das escolas pesquisadas levou em consideração a sua localização e o índice de violência nelas registrado.

Diante da escolha dos parâmetros, a investigação envolveu uma escola recém-inaugurada, a EMEF “Floribela Lino Bandeira”; uma escola sem qualquer manutenção, a EMEF “Francisco Araújo” e outras duas escolas, EMEF “Lúcia Sasso Bandeira” e EMEF “Benedita Martins de Souza”, bem cuidadas, ainda que suas edificações sejam antigas.

Estas escolas estão situadas, uma delas, a recém-inaugurada, em uma área residencial, pouco violenta e populosa; outra, sem qualquer manutenção, em área

com alto índice de violência; e outras duas, as bem cuidadas, em bairros populosos, porém, com índices controlados de violência.

Com relação à aplicação dos questionários nas escolas, esta ocorreu sempre no turno da noite e durante o horário de aula, e em relação à aplicação à Secretária Municipal de Educação e à Coordenadora da EJA, esta ocorreu no horário de funcionamento e atendimento ao público, qual seja, entre 12h e 18h.

Em todas as escolas há frequência de alunos em situação L.A. – liberdade assistida –, o que redundou, na escola “Francisco Araújo” a implantação de um Projeto Cidadão, executado pelo Poder Judiciário sediado no município, através do Serviço Social e Comissariado de Menor, que levam informações à essa clientela acerca do dever de se ter respeito aos professores e às leis.

Constatamos que a faixa etária dos alunos pesquisados oscila entre vinte e cinquenta anos, e que o contingente feminino vem aumentando, além do que constatamos que a maioria trabalha em atividades diversificadas que exigem baixa escolarização e mais habilidade manual e força física.

Constatamos, principalmente, que a evasão é factual porque decorrente da desigualdade social que gera exclusão em todos os seus desdobramentos indesejáveis, e é o principal responsável pela fuga das escolas.

Importante frisar, com relação aos questionários respondidos pelos alunos e alunas, que eles reconhecem o empenho de seus professores para o enfrentamento de suas dificuldades, bem como acreditam que os conhecimentos transmitidos a eles por meio da EJA vão redundar em conhecimento e em ascensão social.

Verificamos, ainda, após a leitura qualitativa das respostas apostas nos respectivos questionários, que os diretores são cobrados quanto ao controle dos recursos financeiros. No entanto, não foi detectada a cobrança e o controle com relação à qualidade da utilização de tais recursos, sua destinação efetiva na promoção de um projeto educacional inclusivo, e sequer chega a ser avaliada o padrão de qualidade e desempenho desse diretor, nem pela administração pública municipal, muito menos pela sociedade civil.

Esta ausência de avaliação e controle denota um traçado gerencial do município distanciado do modelo democrático-participativo, ainda que este seja o modelo formal pelo que optou a municipalidade para a condução da gestão da educação prestada a seus munícipes.

A tônica do avanço tecnológico se faz presente no município, pois, todas as quatro escolas pesquisadas tinham Salas de Informática com um número considerável de computadores, em média, vinte um computadores por escola, o que se mostra positivo, bastando, para tanto, que se ampliem a especificidade desse tipo de quesito, de forma a manter um olhar atento e direcionado à qualidade da utilização desse meio de promoção de conhecimento pelo Professor da EJA com o objetivo de atender às peculiaridades curriculares desejáveis para a modalidade, além de aliar a essa observação o que diz respeito à manutenção das máquinas pelas escolas, à velocidade de seus processadores se condizentes com o acesso à Rede Mundial de Computadores – a INTERNET, etc.

O Município aderiu a alguns projetos e programas de cunho social, instituídos e implantados pelo governo federal, tais como, Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental / Dinheiro Direto na Escola (PMDE/DDE); Programa Nacional de Merenda Escolar (Pnae); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); Programa de distribuição de Livro Didático; Programa Brasil Alfabetizado; Plataforma Freire; e ao SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação.

O Programa de distribuição de Livros Didáticos é um desses, no entanto, os Cadernos da EJA (também denominados de cadernos temáticos) continuam disputando espaço na preferência dos professores, que restringem o seu uso e optam por substituí-lo pelas anotações no quadro, copiadas pelos alunos durante as aulas.

E quanto à merenda escolar, esta é fornecida aos alunos da EJA, com regularidade, conforme registros constantes dos questionários aplicados ao alunado nas quatro escolas.

Com relação à formação para a cidadania, a Secretária alegou que esse tipo de formação perpassa todas as disciplinas, todavia, não aponta detalhamento sobre

a forma como essa proposta se articula no cotidiano dos alunos, ou mesmo como se desenvolve ou como se efetiva.

Quanto à formação pedagógica dos professores da EJA, fomos informados pela Secretária que todos os que atuam no município têm a formação pedagógica exigida pela legislação específica para a educação nacional, qual seja, magistério nível médio, licenciatura plena em Pedagogia e ou Normal Superior e que, para atendimento voltado para a Educação Especial/Inclusiva e tecnológica, é exigida uma especialização na respectiva área.

Quanto à contratação dos professores, esta é feita de acordo com o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Guarapari, em sua Seção III, artigo 53, que dispõe sobre as formas de contratação do quadro docente no município, dentre elas a estatutária e celetista, que dispõe sobre a possibilidade da contratação, em caráter temporário, de profissionais não habilitados para o exercício da função da docência dos anos finais, não havendo para fins técnicos e didáticos, segundo o referido regimento, nenhuma distinção entre as categorias dos contratados. Na ocasião, foi informado, ainda, que o salário de seus professores gira em torno de R\$909,00 a R\$1.272,00.

A Secretária Municipal informou, também, que administra a evasão e, para isso, conta com a colaboração da equipe escolar, deixando de esclarecer, no entanto, qual o percentual de evasão, e se a administração desse problema tem acompanhamento sistemático pelas escolas e ou pela secretaria de educação.

Fomos informados da redução dos níveis de analfabetismo no município, o que é mensurado, de acordo com o registro de sua resposta, a cada final de ano letivo, todavia, quando solicitamos a apresentação de dados estatísticos comprobatórios da redução alcançada e em que níveis, ficamos sem resposta.

No quesito referente à realização de diretrizes inclusivas, soubemos pela Secretária, que há um direcionamento para a educação especial na EJA, que contempla o atendimento por profissional especializado a esse aluno da EJA com necessidades especiais.

Fomos informados, em tempo, de que a SEMED não controla, nem avalia a inserção do alunado da EJA no mercado de trabalho local.

Quando perguntada sobre os desafios ligados à EJA e percebidos pelo município como merecedores de enfrentamento ágil e eficaz, condizentes com a obstinação em efetivar o direito à educação de qualidade, a Secretária manteve-se silente, deixando em branco a referida pergunta, sendo possível concluir que o município não promove uma leitura atual e constante da realidade escolar da EJA, de maneira a manter a correção de rumo, quando se fizer necessário, o que, de maneira inquestionável, denota a falta de comprometimento do município com esta modalidade de ensino e com a clientela a que ela se destina.

O município administra com regularidade recursos oriundos do FUNDEB, no percentual de sessenta por cento de um montante que não nos foi informado pela Secretária Municipal de Educação.

No total, foram deixadas sem resposta pela Secretária Municipal de Educação quatro das dezesseis perguntas constantes de seu questionário, dentre elas, a que buscou identificar o tipo de padrão de gestão educacional seguida pela administração municipal, além da que buscou elucidar as formas de implementação de instrumentais de políticas públicas na realidade escolar da EJA e formas de avaliação da efetivação de tais instrumentais.

A Coordenadora da EJA informou que o município oferece o ensino fundamental a jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade apropriada e que esse oferecimento se dá de forma presencial. Informou também que o município promove a convocação destes jovens e adultos com pouca escolarização e excluídos para o retorno à escola, e o faz pela utilização dos meios de comunicação, tais como, televisão, rádio, cartazes nas igrejas e ou locais públicos. Ainda tivemos a informação de que a Coordenadoria Municipal da EJA recebe apoio técnico do MEC para viabilizar a gestão democrática, por meio de encontros nacionais, regionais (Sudeste) e estaduais (fóruns).

O município administra cursos de aprimoramento e capacitação do professor envolvido na EJA, bem como implanta iniciativas para garantir a qualificação do alfabetizador da EJA, e aponta a garantia de participação do alfabetizador em programa Pró-Letramento em Matemática e Linguagem em alfabetização, em convênio MEC/SEMED.

A Coordenadora Municipal, quando perguntada sobre os mecanismos de aferição de metas do PNE, responde evasivamente, deixando de precisar quais os mecanismos e se eles compõem o projeto de gestão educacional do município.

Quanto à participação da sociedade civil na gerência da educação de jovens e adultos, a Coordenadora expressamente responde: “O município não oferece a EJA como projeto ou programa, mas oferece como modalidade de ensino, amparada por Resoluções”, e sua resposta confirma a tese desta pesquisa quanto à ausência de compromisso articulado em promover uma educação que repara e inclui, afinal, esta é a proposta que justifica a existência da EJA como política pública.

Relativamente aos percentuais de aproveitamento, com a conclusão do curso pelos alunos matriculados, a Coordenadora apontou cinquenta por cento para os primeiro e segundo segmentos²³.

A Equipe Escolar, em especial os pedagogos, acompanham os dados quantitativos, todavia, não foi esclarecido pela Coordenadora se há utilização de mecanismo pela gerência para aferir sistematicamente o acesso e a permanência do alunado da EJA nas escolas no município.

Assim sendo, com base na análise dos dados informados durante esta pesquisa, e, levando-se em consideração que a Secretaria Municipal de Educação do município de Guarapari/ES é uma instituição pública, foi possível constatar, em relação à sua ação em direção à EJA que:

- 1) o reconhecimento formal dessa modalidade de ensino foi encampado pela gestão municipal, e desse reconhecimento advieram recursos importantes para o município;
- 2) a gestão educacional praticada na rede pública de Guarapari, assim como a que vem sendo desenvolvida na maioria dos municípios brasileiros, prioriza a elevação de índices deficitários (taxa de matrícula), aferidos quantitativa e

²³ - O Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Guarapari/ES, cujas bases estão integradas aos princípios e fins instituídos pela LDBN – Lei 9394/96, dispõe em seu artigo 16, que a EJA, na etapa fundamental, oferta o ensino presencial nas unidades de ensino da rede municipal da seguinte forma: I – idade mínima de quinze anos completos para ingresso no Ensino Fundamental : a) 1º segmento, correspondente aos anos iniciais, distribuídas em dois ciclos de cem dias letivos; b) 2º segmento, correspondente aos anos finais, distribuídas em dois ciclos de cem dias letivos, totalizando quatro semestres.

não qualitativamente, e relativos ao alcance de metas para a alfabetização e escolaridade mínima dessa massa da população guarapariense;

- 3) a ação do município voltada para a EJA não comporta uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa e seus efeitos na escolarização desse alunado, e sua contrapartida em direção à inserção social desses jovens e adultos no mercado de trabalho pelo viés da educação formal;
- 4) o universo da EJA em Guarapari traduz-se em um aparato institucionalizado em níveis de formalidade adaptados aos princípios constitucionais e aos parâmetros nacionais traçados para a educação nacional, porém, mantém-se, estrategicamente, desprestigiado, e fincado em patamares de precariedade preocupantes, porquanto, não há gerência educacional focada na melhoria do desempenho das escolas em relação a quesitos em que a exigência pelo domínio de habilidades e competências, que redundem em acesso e domínio da leitura e da escrita, sejam defendidas e materializadas pela cultura pautada em conhecimentos científicos e em conhecimentos oriundos da experiência trazida pelo contato com a realidade vivenciada por esses jovens e adultos, que gera a busca e a criação da informação, numa articulação própria do processo que se constitui em autonomia pessoal e social ;
- 5) o formato da EJA como se evidencia em Guarapari aponta para um perfil frágil em sua efetivação como proposta inclusiva e insuficiente em relação à sua feição reparadora, eis que, como política pública sustentada por intenções tendenciosas, não se constrói como projeto de inclusão social, determinante para o desenvolvimento de uma nação com problemas estruturais historicamente enraizados, pois os objetivos ora contemplados pela gestão pública municipal, focalizada pela pesquisa, apresentam-se marcados pela subordinação à lógica capitalista, em seus desdobramentos que passam pelo controle social e contemporização dos níveis de pobreza, bem como passam pela qualificação da força de trabalho afeta à essa clientela, em prol de um trabalho modesto e pouco complexo, que reprima insatisfações e aplaque demandas nascidas no bojo da sociedade brasileira;

- 6) a atuação do município não encampa a compreensão da relação saudável e promissora existente entre a qualidade da educação e a qualidade política veiculada pelo ente público, que possibilita a gestão participativa, com divisão justa de responsabilidades, garantidora do papel preponderante da escola no processo de democracia social e política.

Então, a presente metodologia que buscou constatar o compromisso da administração do município de Guarapari/ES para com a redução da desigualdade e o aumento dos níveis de inclusão de jovens e adultos em sua sociedade pelo viés da educação, asseverou que esse compromisso deve comportar uma retroalimentação das ações de seus agentes responsáveis pela execução desta política social no âmbito do ente administrativo pesquisado, para torná-la ágil e eficiente, ensejando uma resposta prática que redunde em mudanças efetivas para a clientela por ela atendida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a EJA como projeto educacional de inclusão social institucionalizou-se através de um instrumental normativo abrangente, que garante a sua regular existência formal como proposta inclusiva. Todavia, um padrão de gestão pública desarticulada dessa lógica inclusiva e reparadora, essencial à proposta da EJA, não permite o deslanchar das potencialidades inerentes à esse projeto educacional e vital para o desenvolvimento de nosso país. Isso porque vem sendo conduzido como um processo no qual a qualidade da educação aparece subordinada a uma ação governamental de caráter emergencial e distanciada da realidade social.

Esse desencontro abrange a esfera administrativa municipal, que em razão da descentralização, ora em curso, vai contemplar uma função primordial a esse ente público, para o qual a proximidade com a realidade social de seus munícipes, pode melhor avaliar as demandas e, ato contínuo, ajustar mecanismos institucionais e administrativos, utilizando-se de prerrogativas legais a ele outorgadas pela lei, para materializar diretrizes e metas, a partir da implementação de uma gestão pública que, no caso da educação, vai ser praticada nas unidades de ensino do município com a participação da sociedade civil.

No entanto, essa materialização, sob a forma de gestão escolar, vem sendo pautada em moldes empresariais, o que reserva a essa atuação um caráter superficial diante da problemática educacional e seus contornos de desigualdade e exclusão social.

Esse nível de superficialidade é facilmente percebido nos registros contidos nos questionários respondidos pelos agentes públicos pesquisados, o que esvazia de sentido estratégico a EJA como política pública que se propõe a transformar um determinado contingente social e, para tanto, institucionalmente, outorga ao Estado um papel primordial, com a exigência de que sua atuação, suas formas de articulação entre seus entes administrativos, impliquem ação coerente, dirigente e condizente com o ideal emancipatório, que deve redundar em efetiva inclusão dos indivíduos, porque pautado em um padrão de cidadania plena pelo viés da

educação, e não pelo padrão que hoje se ostenta em direção à uma racionalidade própria do modelo liberal que incentiva um comportamento de consumo imediato, negando ao processo educacional no Brasil, sua condição estratégica e transformadora pela qualidade do ensino prestado.

Conclui-se, então, que sendo o município um ente da federação, deve reger-se pelos marcos legais e, sobretudo, materializar essas bases legais e as operacionais numa ação em que a sociedade política e a civil acompanhem e atuem no processo, pois, assim, a proposta política da EJA pode representar o reconhecimento efetivo do direito à educação, que transformado no exercício de cidadania pode oportunizar um contexto social mais justo e menos desigual.

Os mecanismos institucionais existem no mundo jurídico, e as formas de exigir o seu cumprimento, também, então, é condição essencial, manter-se o debate em aberto em torno do tema envolvendo todo e qualquer nível de ensino, para que mantenha-se a esperança no acesso à educação de qualidade, pois, esse deve ser o referencial a ser seguido para que o projeto de desenvolvimento social no Brasil seja formatado em pilares robustos e equânimes, e que cumpra a real função de inclusão social pela ação conjunta da escolaridade, construção da cidadania e de uma convivência social mais integrada aos novos paradigmas sociais estabelecidos em nossa sociedade capitalista a partir do final do século XX e muito bem reforçados neste início do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil:** políticas de (des) legitimação. 2001. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP, 2001.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais:** determinantes da descentralização. São Paulo: Fapesp/Revan, 2000.

BARRETO JR. Irineu Francisco; SILVA, Zilda Pereira da. **Reforma do sistema de saúde e as novas atribuições do gestor estadual.** São Paulo em Perspectiva, 18(3); 47-56, 2004.

BARROS, Ricardo Paes, HENRIQUES, Ricardo, MENDONÇA, Rosane. Texto para discussão nº 800 – **A estabilidade inaceitável:** desigualdade e pobreza no Brasil, 2001.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane; CASTANHA, André Paulo. Estado Militar e as reformas educacionais. Educare – **Revista de Educação.** vol 1. nº 1- jan/jun, 2006, p. 227-231.

BELLO, José Luiz Paiva de. **Educação no Brasil:** a história das rupturas. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em HTTP: // WWW, pedagogiaemfoco.pro.br/ heb14.htm . Último acesso em 12/08/2011.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,** DF, 1995.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996^a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

_____ Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União,** Brasília, 26 dez.1996^b.

_____ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação(PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis_2001/110172.htm)>.

_____ Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2000.

_____ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) . Resolução CD/FNDE de nº 10, de 20 de maio de 2001. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos Estados e dos Municípios com menor índice de Desenvolvimento Humano (IDH). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 mar.2001, Seção I, p. 101-109. Disponível em FTP://ftp.fnde.gov.br/web/resoluções_2005/res025_16062005.pdf.

_____ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 12, de 03 de abril de 2009**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009 aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, Brasília, 2009.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar. 1996-2007**.

_____ **Ministério da Educação (MEC)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Todos juntos para democratizar a educação, Brasília, 2004.

_____ **Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome(MDS)**,Brasília, 2007.

_____ **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília, 2006. (Coleção Educação para Todos, v.18, Série Avaliação, n.1) Disponível em http://portal.mec.gov.br/index/secad_educacao_continuada.

_____ **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI Confitea**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>

_____ **Constituição Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

_____ **Instituto Jones dos Santos Neves(IJSN)**. Processo de urbanização, estrutura demográfica e violência: análise no Espírito Santo e Vitória. Vitória, ES, 2011..

CARDOSO, José Celso et al. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo/** Luciana Jaccoud, Organizadora. Brasília: IPEA, 2005, REIMP 2009.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1990/2000:** ordenamentos legais e efetivação institucional. Belo Horizonte. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

CHESNAIS, F. **Capitalismo de fim de século**. In: COGGIOLA. (Org.) Globalização e socialismo. São Paulo : Xamã, 1997, p. 07-33.

COHN, Amélia. **A questão social do Brasil:** a difícil construção da cidadania.São Paulo:Editora Senac, 2000.

_____ **O lugar do social**. Observatório da Cidadania 85, 2004.

COSTA, Emílio Viotti da. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. 8. ed.São Paulo: UNESP, 2007.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil:** novos programas, velhos problemas. 2009. Disponível em acmoreira@faced.ufu.br.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: **TV Escola, salto para o futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar a aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set, 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em 12/06/2011.

_____ **Por uma nova educação de jovens e adultos**. Simpósio 21: A EJA como direito: diretrizes curriculares nacionais e proposta político-pedagógica.CNE/PUC/MG,2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985-1999.** 2000.314f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ DI PIERRO, M.Clara; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999.** Campinas, UNICAMP, 1999. (Tese de Doutorado).

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”,** Campinas, São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire.** _ notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **A Política de educação profissional no governo de Lula: um percurso histórico controvertido.** In : Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. Educ.Soc., Campinas, v. 26, n. 92.1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre:** Ed. Artes Médicas, 2000.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsidade do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo / Pablo GENTILI.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. Pablo Gentili; Gaudêncio Frigoto (Orgs.) 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação/** Paulo Ghiraldelli Jr.. São Paulo: Cortez, 1994, 2.ed.rev – (Coleção magistério, 2º grau, Série formação do professor).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000^a.v.2.

_____ **Cadernos do Cárcere.** Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b,v.3.

GUERRIERI, Maurício Abdala. **Educar para a cooperação:** a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica. 2009. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2004.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 5. ed. Ver. E atual. RJ: Civilização Brasileira, 1991.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/ **PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMICÍLIOS – PNAD/** Síntese de Indicadores, 2009. Acesso em 08/12/2011.

_____. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais.** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Diretoria de Pesquisas – Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Processo de urbanização, estrutura demográfica e violência: análise no Espírito Santo e Vitória.** Vitória, ES, 2011.

LEÃO, Silse Teixeira de Freitas. **Breve análise histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental.** Jornada Internacional de Políticas Públicas/ Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania. Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas de 23 a 26 de agosto de 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática/** José Carlos Libâneo. 5.ed. revista e ampliada, Goiânia : Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, M.M. Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO (24.) E CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO,** 2009, Vitória. [Trabalhos apresentados]. Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2009/cd_rom.php>

MARQUES, E; ARRETCHE, M. **Condicionantes locais da descentralização da política de saúde.** Caderno CRH, nº 39, 2003.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração /** Paulo de Sena Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MASAGÃO, Vera Ribeiro. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras /** Vera Masagão Ribeiro (org). – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras do Brasil)

MAZZUCO, Neiva Gllina, et al. A formação do educador no movimento do capitalismo. Educare. **Revista de Educação**. v. 1. nº 1, 2006, p.245-250.

MONLEVADE, João, A; SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília:Idéa Editora, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa:** a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis. UFES. Centro de Ciência da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A Primeira escola de professores dos campos gerais – PR**, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Faculdade de Educação, 2004.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social:** uma nova regulação da pobreza. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, p.279-301, jul/dez. 2005. [http: www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html).

REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARAPARI/ES- SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Guarapari/ES.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira de. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro:Vozes, 1978.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de adultos, trabalho e processos de globalização**. Contexto e Educação, Itajuí / RS, v.9, n.39, 1995.

_____ Projeto Escola de Fábrica. Atendendo a pobres e desvalidos da sorte do século XXI. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. v.23, n.2, Florianópolis, jul./dez. 2005.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**, São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____ **Política Pública e Gestão democrática da educação**, Brasília:Liber, 2005.

SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. **Democracia e governo local: dilemas e reforma municipal no Brasil**, RJ: Fase, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____ **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1991.(coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)

_____ **História e história da educação/** Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice (orgs.). 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. __ (Coleção Educação Contemporânea).

_____ A nova lei da educação: trajetória e perspectivas/ Dermeval Saviani. – 12. ed. **Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)**

_____ **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional/** Dermeval Saviani. 4.ed. ver., Campinas, SP: Autores Associados, 2011, (Coleção educação contemporânea)

SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA PARA SUPERAÇÃO DA EXTREMA POBREZA – SESEP/MDS / Conselho Nacional de Assistência Social/ Ministério do Desenvolvimento Social, 2011.

SILVA, Jani Alves da; LARA, Ângela Mara de Barros. **A reforma do estado e a política educacional brasileira na década de 1990**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III – Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUC/PR, 2009. A Política Educacional Brasileira pós-1990 : novas configurações a partir da Política neoliberal de Estado.

SILVA, Nívia Cristiane Pereira da. Questão Social e Questão Racial no Brasil: a visão de Octávio Ianni. **Revista Em Pauta**, v.6, n.23, julho de 2009.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC / João dos Reis Silva Jr.**, São Paulo: Xamã, 2002.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Desenvolvimento brasileiro: alternativas e contradições** / Maria da Penha Smarzaró Siqueira, organizadora – Vitória: Grafitusa, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**/ Jessé Souza (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____ **Teoria crítica no século XXI**. /Organização de Jessé Souza e Patrícia Mattos. – São Paulo: Annablume, 2007. (Crítica Contemporânea)

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Políticas Públicas – O Papel das Políticas Públicas, AATR-BA, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina**/ Carlos Alberto Torres; Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. IV Congresso Brasileiro em História da Educação, Goiânia, 2006. www.sbhe.org.br.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **A cidade de São Paulo**: relações internacionais e gestão pública. São Paulo: Educ, 2009.

_____ **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

WLODARSKI, Regiane. **Os programas de transferência de renda do município de Ponta Grossa:** benefício de prestação continuada – BPC e Bolsa Família, como ações de enfrentamento da pobreza. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

6 ANEXOS

Curso de Mestrado em Ciências Sociais pela UVV – Universidade de Vila Velha em associação com a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tema: EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

Mestranda: Isid Angelo Martins Bissoli

Justificativa para a escolha do tema: A pesquisa envolve a reflexão sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos –, sob o ponto de vista da política, e com o objetivo de verificar se, no município de Guarapari/ES, as iniciativas ligadas à execução efetiva da política pública EJA estão promovendo a inserção social dos alunos e alunas que após a idade apropriada resolveram voltar à escola.

Recurso utilizado na amostragem: Para pesquisar a atuação do município de Guarapari/ES foi feita a opção pela aplicação de questionário a determinados agentes públicos, envolvidos na execução desta modalidade de ensino, tais como, Secretária de Educação Municipal, Coordenadora da EJA no município, diretores e a grupos de alunos de 04 escolas municipais.

Solicitação: Em razão da proposta acadêmica acima indicada, solicito à

Diretor(a) especial gentileza no sentido de prestar sua colaboração respondendo ao questionário abaixo, porquanto suas respostas vão ajudar a identificar dificuldades, que por sua vez vão desafiar soluções, de forma a permitir a ampliação da discussão em torno de tema tão importante para muitos brasileiros e brasileiras que veem na EJA uma chance de desenvolvimento pessoal e profissional, que se traduzirá numa participação ativa na sociedade em que vivem.

Informação: As respostas colhidas quando da aplicação do questionário farão parte de um trabalho científico, a Dissertação apresentada no final do Curso de Mestrado supramencionado, todavia, ainda que sejam tornadas públicas as informações contidas nas respostas, asseguro que a identidade pessoal de quem responde será mantida em sigilo.

Esta pesquisadora agradece por sua colaboração.

Isid Angelo Martins Bissoli

Aluna/ matrícula nº 201041014

QUESTIONÁRIO

Questionário a ser respondido pelo ALUNO OU ALUNA DA ESCOLA MUNICIPAL

Orientações para preenchimento: favor responder com o máximo de clareza e objetividade as perguntas abaixo relacionadas, marcando com um X a alternativa escolhida relativamente às questões contendo opções SIM e NÃO, e se for o caso, anotando sua resposta nos espaços em branco, e dentro do limite de linhas apresentado em cada pergunta. Há perguntas em que você poderá marcar mais de uma das opções.

PERGUNTAS

1 - Sou aluno (a) do Ensino Fundamental na modalidade EJA – Educação para Jovens e Adultos:

() no turno da tarde

() no turno da noite

2 - Sou do sexo:

() masculino () feminino

3 - Sou

() solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () vivo em união estável com companheira(o)

4 - Tenho

() entre 15 a 20 anos () entre 32 a 40 anos () entre 21 a 31 anos

() entre 41 a 50 anos () mais que 50 anos

5 - Estou trabalhando atualmente? Se positiva a resposta, indique o tipo de atividade que você exerce:

6 - Você acredita que o retorno à escola:

vai ampliar suas oportunidades profissionais;

vai ampliar seus conhecimentos e melhor prepará-lo para o mundo;

vai ampliar sua consciência crítica sobre a realidade e os desafios existentes na comunidade em que vive;

vai ajudá-lo a sentir-se capaz e realizado;

representa a busca por maior dignidade.

7 - Responda:

7.1 - As instalações físicas e as condições de higiene nesta escola são satisfatórias?

SIM () NÃO ()

7.2 - Você utiliza transporte escolar fornecido pela escola?

SIM () NÃO ()

7.3 - Você tem acesso à merenda escolar?

SIM () NÃO ()

7.4 - Sua escola tem sala de informática?

SIM () NÃO ()

- Se a resposta à pergunta 7.4 foi positiva, responda:

Você tem acesso a esta sala de informática?

Boa parte dos professores promovem atividade envolvendo a pesquisa e o uso de computador para acesso à INTERNET.

7.5 - Durante as aulas, você se utiliza de cartilha temática e/ou livro didático fornecido pela escola?

() de cartilha temáticas () de livro didático

7.6 - Com o retorno à escola você tem melhorado sua leitura e sua escrita?

SIM () NÃO () UM POUCO ()

7.7 - Em sala de aula, os seus conhecimentos e sua maneira de perceber a realidade da vida e o mundo são valorizados pelos professores?

SIM () NÃO () UM POUCO ()

7.8 - Como você descreve seus professores:

() em sua maioria, são legais, compreensivos e atenciosos;

() em sua maioria, são capacitados para ensinar;

() alguns deles não entendem as suas dificuldades para aprender o que está sendo ensinado.

7.9 - Quando você se matriculou no ensino fundamental – na modalidade EJA nesta escola?

7.9.1 Com relação à sua frequência às aulas?

() você frequenta as aulas desde a matrícula;

() você já frequentou a EJA em anos anteriores, mas precisou se afastar para trabalhar e ou cuidar da família;

8 - Você pensa que o ensino fundamental oferecido por esta escola municipal para a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos :

() dá oportunidade a todos;

() respeita o ritmo do aluno;

() atende às suas expectativas em termos de flexibilidade de horário;

Curso de Mestrado em Ciências Sociais pela UVV – Universidade de Vila Velha em associação com a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tema: EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

Mestranda: Isid Angelo Martins Bissoli

Justificativa para a escolha do tema: A pesquisa envolve a reflexão sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos –, sob o ponto de vista da política, e com o objetivo de verificar se, no Município de Guarapari/ES as iniciativas ligadas à execução efetiva da política pública EJA estão promovendo a inserção social dos alunos e alunas que após a idade apropriada resolveram voltar à escola.

Recurso utilizado na amostragem: Para pesquisar a atuação do município de Guarapari/ES foi feita a opção pela aplicação de questionário a determinados agentes públicos, envolvidos na execução desta modalidade de ensino, tais como, Secretária de Educação Municipal, Coordenadora da EJA no município; Diretores; Professores e também a alunos.

Solicitação: Em razão da proposta acadêmica acima indicada, solicito à

Coordenadora da EJA: especial gentileza no sentido de prestar sua colaboração respondendo ao questionário abaixo, porquanto suas respostas vão ajudar a identificar dificuldades, que por sua vez vão desafiar soluções, de forma a permitir a ampliação da discussão em torno de tema tão importante para muitos brasileiros e brasileiras que veem na EJA uma chance de desenvolvimento pessoal e profissional, que se traduzirá numa participação ativa na sociedade em que vivem.

Informação: As respostas colhidas quando da aplicação do questionário farão parte de um trabalho científico, a Dissertação apresentada no final do Curso de Mestrado supramencionado, todavia, ainda que sejam tornadas públicas as informações contidas nas respostas, asseguro que a identidade pessoal de quem responde será mantida em sigilo.

Esta pesquisadora agradece por sua colaboração.

Isid Angelo Martins Bissoli

Aluna/ matrícula nº 201041014

QUESTIONÁRIO

Questionário a ser respondido pela COORDENADORA MUNICIPAL DA EJA EM GUARAPARI

Orientações para preenchimento: favor responder com o máximo de clareza e objetividade as perguntas abaixo relacionadas, identificando quando pertinente o instrumento normativo que comprova a iniciativa institucional do município para efetivação da política pública EJA neste município. Favor marcar com um X a alternativa escolhida relativamente às questões contendo opções SIM e NÃO.

PERGUNTAS

1) Em qual das formas a Rede Municipal de Ensino de Guarapari oferece o ensino fundamental a jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade apropriada?

PRESENCIAL () ou À DISTÂNCIA ()

2) A Secretaria Municipal de Educação de Guarapari/ES promove a convocação destes jovens e adultos com pouca escolarização e excluídos para o retorno à escola? SIM () NÃO ()

3) Qual o mecanismo utilizado para a promoção desta convocação? _____

4) A Coordenadoria Municipal da EJA recebe apoio técnico do MEC para viabilizar uma gestão democrática relativamente à educação de Jovens e Adultos?

SIM () NÃO () Se positiva a resposta, mencione o tipo de apoio e a atividade:

5) A Rede Municipal de Ensino de Guarapari conta com quantas unidades de ensino envolvidas na modalidade EJA? Favor anexar a relação com os nomes das escolas e os respectivos bairros.

6) O Município administra cursos para aprimoramento e capacitação do professor envolvido com a modalidade EJA? SIM () NÃO () Se positiva a resposta, indique quais?

Fundamental expressa no Título II, Capítulo II, Seção II, em seu artigo 16 do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino, aponte:

a) Ao final do 1º e 2º segmentos, qual o percentual de alunos matriculados que concluem o curso com aproveitamento?

b) Dentre os que concluem, qual o saldo de aproveitamento das turmas relativamente à inserção no mercado de trabalho?

Nome da Coordenadora da EJA no Município de Guarapari /ES:

Muito Grata pela Colaboração !

Curso de Mestrado em Ciências Sociais pela UVV – Universidade de Vila Velha em associação com a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tema: EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

Mestranda: Isid Angelo Martins Bissoli

Justificativa para a escolha do tema: A pesquisa envolve a reflexão sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos –, sob o ponto de vista da política, e com o objetivo de verificar se, no Município de Guarapari/ES as iniciativas ligadas à execução efetiva da política pública EJA estão promovendo a inserção social dos alunos e alunas que após a idade apropriada resolveram voltar à escola.

Recurso utilizado na amostragem: Para pesquisar a atuação do município de Guarapari/ES foi feita a opção pela aplicação de questionário a determinados agentes públicos, envolvidos na execução desta modalidade de ensino, tais como, Secretária de Educação Municipal, Coordenadora da EJA no município; Diretores; Professores e também a alunos.

Solicitação: Em razão da proposta acadêmica acima indicada, solicito à

Secretária de Educação especial gentileza no sentido de prestar sua colaboração respondendo ao questionário abaixo, porquanto suas respostas vão ajudar a identificar dificuldades, que por sua vez vão desafiar soluções, de forma a permitir a ampliação da discussão em torno de tema tão importante para muitos brasileiros e brasileiras que veem na EJA uma chance de desenvolvimento pessoal e profissional, que se traduzirá numa participação ativa na sociedade em que vivem.

Informação: As respostas colhidas quando da aplicação do questionário farão parte de um trabalho científico, a Dissertação apresentada no final do Curso de Mestrado supramencionado, todavia, ainda que sejam tornadas públicas as informações contidas nas respostas, asseguro que a identidade pessoal de quem responde será mantida em sigilo.

Esta pesquisadora agradece por sua colaboração.

Isid Angelo Martins Bissoli

Aluna/ matrícula nº 201041014

QUESTIONÁRIO

Questionário a ser respondido pela SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM GUARAPARI

Orientações para preenchimento: favor responder com o máximo de clareza e objetividade as questões abertas, identificando quando pertinente o instrumento normativo que comprova a iniciativa institucional do município para efetivação da política pública EJA neste município. Favor marcar com um X a alternativa escolhida relativamente às questões dicotômicas, contendo opções SIM e NÃO.

PERGUNTAS

1) A Secretaria Municipal de Educação em Guarapari/ES administra recursos do FUNBEB? SIM () NÃO ()

2) Em qual percentual? _____
Com qual regularidade? _____

3) O município de Guarapari conta com Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB? SIM () NÃO ().

4) O Município de Guarapari/ES certamente aderiu a algum(s) dos mecanismos (projetos, programas, sistemas) criados pelo Governo Federal para a efetivação da política pública EJA – Educação de Jovens e Adultos e/ou a algum(s) instrumento(s) regulatório(s) e ou mediador(es) de ações sociais também relacionado(s) à EJA. Aponte, dentre os mecanismos a seguir elencados a quais o município aderiu?

a) Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/ Dinheiro Direto na Escola (PMDE/DDE) (); b) Programa Nacional de Merenda Escolar (Pnae) (); c) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) (); d) Programa de distribuição do Livro Didático; e) Programa Brasil

Alfabetizado (PBA) (); f) PLATAFORMA FREIRE (); g) PROEJA (); h) SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

5) Qual o padrão de gestão educacional seguido pela administração municipal em Guarapari/ES?

6) Como a Secretaria Municipal de Educação de Guarapari implementa instrumentais de políticas públicas na realidade escolar da EJA?

7) Com relação aos efeitos dessa implementação junto ao alunado da EJA, como a Secretaria afere e avalia a efetivação de tais instrumentais?

8) O município de Guarapari tem desenvolvido projeto para promoção de inclusão digital dos alunos matriculados na EJA?

SIM () NÃO ()

Se positiva a resposta indique o nome do Projeto:

9) A qualidade do ensino ministrado pelas unidades de ensino no município de Guarapari oferta ao alunado da EJA uma formação para a cidadania? SIM () NÃO (). Justifique de forma resumida a sua resposta:

10) A formação pedagógica dos docentes ligados à modalidade EJA no município de Guarapari atende aos parâmetros da legislação específica para a educação nacional? SIM () NÃO () Em poucas palavras, justifique sua resposta:

13) Com o modelo de gestão educacional adotado, o Município de Guarapari tem conseguido reduzir os níveis de analfabetismo e de baixa escolarização? SIM () NÃO () Caso a resposta tenha sido positiva, favor anexar a comprovação de alcance desta meta.

14) A Secretaria Municipal de Educação de Guarapari realiza as diretrizes educacionais inclusivas ? SIM () NÃO () Se positiva a resposta, informe de qual maneira?

15) A Secretaria Municipal de Educação de Guarapari controla e avalia a inserção do alunado da EJA no mercado de trabalho local? SIM () NÃO () Se positiva a resposta, de que forma é feito o controle e a avaliação dessa inserção?

Curso de Mestrado em Ciências Sociais pela UVV – Universidade de Vila Velha em associação com a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tema: EDUCAÇÃO E POLÍTICA: A EJA COMO REFERENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

Mestranda: Isid Angelo Martins Bissoli

Justificativa para a escolha do tema: A pesquisa envolve a reflexão sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos –, sob o ponto de vista da política, e com o objetivo de verificar se, no Município de Guarapari/ES as iniciativas ligadas à execução efetiva da política pública EJA estão promovendo a inserção social dos alunos e alunas que após a idade apropriada resolveram voltar à escola.

Recurso utilizado na amostragem: Para pesquisar a atuação do município de Guarapari/ES foi feita a opção pela aplicação de questionário a determinados agentes públicos, envolvidos na execução desta modalidade de ensino, tais como, Secretária de Educação Municipal, Coordenadora da EJA no município; Diretores; Professores e também a alunos.

Solicitação: Em razão da proposta acadêmica acima indicada, solicito à

Diretor(a) especial gentileza no sentido de prestar sua colaboração respondendo ao questionário abaixo, porquanto suas respostas vão ajudar a identificar dificuldades, que por sua vez vão desafiar soluções, de forma a permitir a ampliação da discussão em torno de tema tão importante para muitos brasileiros e brasileiras que veem na EJA uma chance de desenvolvimento pessoal e profissional, que se traduzirá numa participação ativa na sociedade em que vivem.

Informação: As respostas colhidas quando da aplicação do questionário farão parte de um trabalho científico, a Dissertação apresentada no final do Curso de Mestrado supramencionado, todavia, ainda que sejam tornadas públicas as informações contidas nas respostas, asseguro que a identidade pessoal de quem responde será mantida em sigilo.

Esta pesquisadora agradece por sua colaboração.

Isid Angelo Martins Bissoli

Aluna/ matrícula nº 201041014

QUESTIONÁRIO

Questionário a ser respondido pelo(a) DIRETOR(A) DA ESCOLA MUNICIPAL

Orientações para preenchimento : favor responder com o máximo de clareza e objetividade as perguntas abaixo relacionadas, identificando quando pertinente o instrumento normativo que comprova a iniciativa institucional do município para efetivação da política pública EJA neste município.

PERGUNTAS

1 - Esta unidade de ensino municipal elabora a sua proposta pedagógica (PPP) de forma coletiva?

SIM () NÃO () Se positiva a resposta, indique o tipo de representatividade de cada participante:

2 - A forma de gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas desta unidade de ensino segue algum padrão imposto pela Secretaria Municipal de Educação, ou é implementado pela Diretoria, com formato gerencial próprio, que visa a atender as particularidades e ou às necessidades da escola?

Segue padrão imposto pela SEMED em Guarapari ()

Segue padrão criado pela Diretoria da escola ()

3 - Esta unidade de ensino está comprometida com a prestação da modalidade EJA, na etapa do ensino fundamental, conforme informação prestada pela

SEMED de Guarapari/ES. Em sendo assim, e tomando como base registros escolares dos anos 2011/2012, indique:

4 - Quantas turmas foram formadas no ano de 2011?

4.2- Estas turmas foram formadas para o turno da noite?

SIM () NÃO ()

4.3- Ou há turmas para a modalidade EJA no turno da tarde, também?

SIM () NÃO ()

4.4 - Dentre os participantes, de cada turma formada em 2011 :

4.4.1 - A idade média dos alunos inscritos:

gira em torno de 15 a 18 anos ()

gira em torno dos 18 a 21 anos ()

alguns alunos têm idade superior a 21 anos ()

4.4.2 - Em média, quantos trabalham (atividade formal ou informal) em cada turma?

4.4.3 - Há alunas mães de família?

SIM () NÃO ()

4.4.4 - Os alunos que necessitavam de reforço na alfabetização, foram encaminhados ao alfabetizador?

SIM () NÃO ()

4.4.5 - Estes alunos pouco alfabetizados receberam atendimento do alfabetizador em sala separada dos demais alunos mais dotados?

SIM () NÃO ()

4.4.6 - A formação das turmas leva em consideração a idade dos participantes?

SIM () NÃO ()

5 - Os alunos da EJA recebem merenda escolar, inclusive os do turno da noite?

6 - Esta unidade de ensino tem Sala de Informática e com quantos computadores?

7 - Os alunos da EJA participam de atividades na sala de informática?

SIM () NÃO ()

8 - Esta unidade de ensino disponibiliza transporte escolar para os alunos matriculados na modalidade EJA?

SIM () NÃO ()

9 - Esta unidade de ensino promove o encaminhamento de alunos jovens, matriculados na modalidade, para programas como o MENOR-APRENDIZ, em razão de convênio com alguma entidade local (pública ou privada)?

SIM () NÃO ()

10 - Com relação à formação dos alunos da EJA para a cidadania e a democracia, responda:

10.1 - Esta unidade de ensino preocupa-se com a afirmação dos direitos humanos através de uma teoria-prática voltada para a cidadania e a democracia?

SIM () NÃO ()

10.2 - Se positiva a pergunta 9.1, indique quais disciplinas (ou iniciativas pedagógicas) constantes do currículo da modalidade no ano 2011/2012, retratam a preocupação com a formação de atitudes, valores humanos e consciência crítica quanto a direitos e deveres:

11 - Nesta escola, os alunos da EJA utilizam Cartilhas Temáticas ou Livros Didáticos?

12 - Com relação à evasão, e ainda tomando como base as turmas formadas em 2011/2012, responda:

12.1 - Por turma, qual o percentual de alunos e alunas matriculados que desistiram do curso?

12.2 - Aponte dentre as opções abaixo, as possíveis causas que motivaram os afastamentos:

- dificuldade de conciliar escola e horário de trabalho;
- dificuldade na aprendizagem em razão de cansaço;
- uma prática pedagógica que prestigia mais saberes científicos e desmotiva;
- uma prática pedagógica que desprestigia a cultura própria de cada aluno;
- dificuldades com o cotidiano familiar.

12.3 - Quais os mecanismos utilizados por esta escola para enfrentar o problema da evasão na EJA?

13 - Dentre as turmas formadas em 2011, aponte qual o percentual de alunos e alunas que concluíram o primeiro segmento (os dois primeiros ciclos semestrais) do ensino fundamental na EJA, bem como aponte o percentual, por turma, daqueles que permanecem cursando a modalidade?

14 - Dentre os que se encontram cursando o segundo semestre do segundo segmento da modalidade, e com relação ao padrão de alfabetização destes alunos da EJA, responda:

14.1 - É possível afirmar que estes alunos remanescentes estão alfabetizados e apresentam desenvoltura na elaboração de um texto, sua leitura e interpretação?

SIM () NÃO ()

14.2 - A escola costuma avaliar a qualidade da alfabetização e da escolarização prestada aos alunos da EJA, a cada final de cada segmento (semestre)? SIM () NÃO ()

14.3 - Quais instrumentos são utilizados para a promoção de tal avaliação?

15 - De que maneira a Diretoria desta escola se mostra comprometida com a inclusão social destes alunos do ensino fundamental na modalidade EJA?

