



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 15 de marzo 2011

Aceptación: 12 de julio 2011

Recepción versión final: 26 de julio 2011

Accesible en línea: 26 de agosto 2011

PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Y EMANCIPATORIO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LA EXPERIMENTACIÓN DEMOCRÁTICA Y SUS DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

Cristiane Fernanda Xavier¹

RESUMEN

En este artículo se discute los significados emancipatorios y reglamentarios del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela y sus implicaciones para Jóvenes y Adultos (EJA), tomando la cordialidad y el patronato como expresiones de la constitución histórica de las relaciones sociales brasileñas; expresiones estas que interfirieron y debilitaron la institución y consolidación de experiencias democráticas en Brasil, tanto en lo político y lo social como en el contexto educativo. A partir de aquí, este artículo cuestiona el papel de los administradores escolares en EJA, remitiendo este cuestionamiento a los desafíos que se colocan para la formación de sus

¹ Pedagoga licenciada em Educação de Jovens e Adultos e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação de Jovens e Adultos como docente da Universidade Federal de Alfenas/Minas Gerais – Brasil
Correo electrónico: cristianefx@yahoo.com.br

educadores que se concretice por el compromiso con los principios de equidad y justicia social.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Proyecto Político-Pedagógico, Administración Escolar, Formación Docente.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIMENTAÇÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

RESUMO

O presente artigo discute os sentidos emancipatório e regulatório do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tomando a cordialidade e a patronagem como expressões da constituição histórica das relações sociais brasileiras; expressões estas que interferiram e fragilizaram a instituição e consolidação de experiências democráticas no Brasil tanto no âmbito político-social quanto no âmbito educacional. Partindo daí, problematiza o papel dos gestores escolares na EJA remetendo esta problematização aos desafios colocados para uma formação dos seus educadores que se concretize pelo compromisso com os princípios da equidade e justiça social

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político-Pedagógico, Gestão Escolar, Formação docente.

POLITIC-PEDAGOGIC AND EMANCIPATORY PROJECT FOR THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: DEMOCRATIC EXPERIMENTATION AND ITS CHALLENGES IN SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT

This paper discusses the emancipatory and regulatory aspects of the Politic-Pedagogic Project (PPP) in schools and its implications in the Education of

Young People and Adults (EYPA), taking cordiality and patronage as concepts that express the historic constitution of Brazilian social relations, which expressions interfered and fragilized the institution and consolidation of democratic experience in Brazil, both in the socio-political as well as the educational sphere. This paper, therefore, expounds the problematic aspects in the role of school managers of EYPA, addressing these issues within the challenges involved in the training of its educators, issues that are to be faced with the commitment to principles of social equity and justice.

Key words: Education of Young People and Adults, Politic-Pedagogic Project, School Management, Teacher training.

APRESENTAÇÃO

Este texto discute os desafios colocados à gestão escolar no sentido de garantir a experimentação democrática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal discussão foi motivada por resultados de pesquisa² que identificou a existência de significativa restrição à participação dos alunos da EJA nos processos decisórios das escolas não reservando a estes sujeitos competências deliberativas nos seus órgãos colegiados.

Para tanto assume o sentido do Projeto Político-Pedagógico (PPP) emancipatório como sendo de especial relevância na EJA posto que reconhece a escola como um espaço de experimentação da vivência democrática.

Tal reconhecimento toma os gestores escolares como educadores que valorizam o trabalho pautado na descentralização, no compartilhamento das decisões e rumos da escola e desse modo, como educadores que contribuem com o desenvolvimento de um projeto de sociedade que estranha e enfrenta a exclusão; exclusão esta que impede ou dificulta que os sujeitos da EJA sejam percebidos e se percebam como sujeitos de direitos.

² Pesquisa de mestrado - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - desenvolvida no período entre 2006 e 2008. Sua realização concentrou-se nos aspectos relacionados aos modos de atuação dos gestores escolares na construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola através da identificação dos desafios, dilemas e estratégias de gestão por eles desenvolvidas, no contexto da EJA.

Além disso, pesquisas sobre o papel da gestão na promoção da democratização nas escolas têm indicado que o diretor é um importante ator social no contexto das instituições escolares. Nessa perspectiva, a gestão se caracteriza pela complexidade de lidar com múltiplas instâncias sem que o diretor perca de vista sua postura de educador. Ao mesmo tempo em que deve adotar uma atitude dinâmica capaz de gerir novos papéis e responsabilidades tendo no horizonte, inclusive, que tais capacidades parecem impossíveis de serem assumidas por uma única pessoa (GLATTER, 2003).

Assim sendo, a relação entre exclusão e EJA é tida neste artigo como base para compreender a importância de promover os processos de gestão escolar baseados numa perspectiva emancipatória já que a experiência da exclusão é um traço da especificidade dos sujeitos da EJA ainda carente de superação.

Em última instância, este artigo problematiza o papel dos gestores da escola, entendidos como importantes articuladores político-pedagógicos remetendo esta problematização aos desafios colocados para uma formação dos educadores da EJA comprometida com os princípios da equidade e justiça social próprios de uma sociedade democrática.

O argumento central deste trabalho está organizado em torno da complexidade da gestão escolar em implementar o PPP emancipatório na EJA uma vez que o enquadramento da EJA no sistema escolar trouxe como efeito o distanciamento das suas matrizes fundantes; isto é, da Educação popular. Soma-se a isso o fato dos sujeitos da EJA permanecerem apresentando a exclusão como principal traço das suas identidades sociais num contexto em que a adoção da gestão democrática da escola vem sendo apontada como elemento básico na construção de uma escola pública de qualidade para todos; ao passo que a tradição democrática brasileira vem sendo construída em meio a determinadas fragilidades históricas.

Assim, para desenvolver essa discussão primeiramente, de modo introdutório, situo a EJA no contexto brasileiro e depois apresento alguns elementos teórico-conceituais presentes na historiografia que apontam as desigualdades sociais como sendo constitutivas da sociedade brasileira desde

a sua colonização. Posteriormente, a partir da indicação das ressonâncias das desigualdades sociais no campo educacional brasileiro, apresento uma breve caracterização dos possíveis sentidos presentes na materialidade do PPP, este entendido como atual instrumento de gestão escolar, para argumentar em favor de uma prática educativa emancipatória e democrática na EJA. Neste percurso provooco a reflexão sobre a pertinência do PPP emancipatório na EJA articulando-a ao papel da formação dos seus educadores e por conseqüente, dos seus gestores escolares. Começemos pela história!

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: Breve contexto

No caso brasileiro, a EJA é uma modalidade específica da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/1996), destinada àqueles que não a cursaram em idade regular durante a infância e adolescência. É composta por sujeitos que, face a oferta irregular de vagas, inadequações do sistema de ensino ou por suas condições socioeconômicas desfavoráveis terminaram por abandonar a escola; inseriram precocemente no mundo do trabalho e retornam aos estudos em busca de credenciais escolares por diferentes razões, dentre as quais, paradoxalmente, aquelas vinculadas ao aumento das condições para concorrer às oportunidades de trabalho.

Entretanto, a EJA no Brasil se materializa de diferentes modos e a partir de diferentes orientações político-pedagógicas. Há em curso experiências de educação de pessoas jovens e adultas mais próximas dos movimentos sociais, vinculadas à educação popular; há experiências desenvolvidas por empresas com finalidades de qualificar a sua mão de obra; há experiências realizadas por segmentos religiosos baseadas em práticas assistencialistas; há experiências oferecidas pelos sistemas de ensino da rede pública e privada, de caráter compensatório e há experiências também oferecidas pelos sistemas de ensino baseadas na idéia da educação como um direito social historicamente negado às camadas populares da sociedade.

Nesse sentido, as experiências na EJA estão orientadas por diferentes sentidos conforme o projeto de sociedade e os interesses que as sustentam.

De acordo com WANDERLEY (1985) estas diferentes orientações são encontradas no Brasil como também em outros países na América Latina e podem ser classificadas em:

- Orientação de integração (educação instrumental, popularização da educação oficial sob hegemonia das classes dominantes, consolidação do capitalismo depende)
- Orientação nacional-desenvolvimentista (capitalismo autônomo, nacional e popular, distribuição dos benefícios do progresso social e econômico, educação profissional, legitimidade social do modelo capitalista dependente)
- Orientação de libertação (estimular potencialidades do povo, capacitação, conscientização, ampla participação social, crítica à ordem capitalista, exigência de mudanças estruturais)

Assim sendo, a EJA no Brasil vem se constituindo historicamente nessa diversidade de experiências e propósitos muito embora suas origens sejam marcadas pela orientação de libertação e seus princípios fundantes baseados nas experiências da Educação Popular.

Para retomar os princípios fundantes da Educação Popular, STRECK (2008) remonta à segunda metade do século XIX. O autor considera que, muitas vezes, a Educação Popular é retratada como um movimento pedagógico criado na segunda metade do século XX desvinculando a história da educação popular da história da educação em particular e da própria história da sociedade, contradizendo assim uma premissa da própria educação popular a respeito da historicidade do ato educativo. Para tanto, Streck recorre a José Martí e seu legado na luta pela igualdade entre as nações ricas e pobres no mundo através da sua crítica à religião mancomunada com os poderosos; sua vontade de emancipação aliada à justiça social e na defesa pela articulação entre conhecimentos técnicos e a ternura como elementos essenciais à formação de cidadãos para nações livres e soberanas, na qual a educação fora considerada como fator central para a conquista da independência de Cuba e para a realização da vida na América Latina.

No decurso da história, gerações de governantes foram utilizando a força da educação escolarizada para se manterem no poder oferecendo; paradoxalmente, uma educação ineficaz para o povo quando, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, as bases da educação popular em José Martí constituíram os pressupostos político-pedagógicos da educação popular no Brasil em reação a uma educação escolar conservadora e dualista, aos altos índices de analfabetismo, à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos das camadas populares. Desse modo, a idéia da educação do povo como educação popular como defendida por Martí assumiu contornos de uma educação de orientação de libertação.

No Brasil, essa reação de orientação de libertação é identificada em diferentes iniciativas, dentre elas:

- Movimento de Cultura Popular (MCP) nascido da interlocução entre sociedade civil no âmbito da administração pública de Recife (PE). De base comunitária, teve como meta assegurar a educação gratuita para todos através de formação, documentação, informação e difusão da cultura popular numa perspectiva de integralidade entre vida cidadã e trabalho. No contexto do MCP, em 1962 foi feita a primeira tentativa de alfabetização de adultos empregando a proposta de Paulo Freire (Sistema Paulo Freire). A experiência do MCP se estendeu, posteriormente, a todo estado de Pernambuco.

- Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler – Nesta Campanha a congruência entre movimento popular e educação popular também foi capaz de promover a ampla participação da sociedade civil na formulação de reivindicações, dentre elas “escola para todos” e “erradicação do analfabetismo”. Esta Campanha, num sistema de gerenciamento compartilhado, além de garantir o funcionamento de classes de alfabetização e séries iniciais, se desdobrou em uma série de projetos que incluíam cursos de iniciação profissional, de formação de professores e práticas de cultura.

- Movimento de Educação de Base (MEB) — Este Movimento entendia o enfrentamento do analfabetismo como educação de bases. Penetrou eficazmente na área rural e seu principal veículo didático foi o rádio (Escolas

Rodionfônicas), com base na idéia de colocar a comunicação a serviço da transformação, no compromisso com o povo e com a justiça social. De tendência católica, sobreviveu ao golpe de estado de 1964 mas perdeu suas características de movimento popular e se tornou uma versão de ensino fundamental face o recuo da hierarquia da Igreja no contexto político da época.

- Centro Popular de Cultura (CPC) — A marca deste Movimento foi o teatro como forma de expressão das massas populares. Órgão cultural da UNE (União Nacional dos Estudantes), o CPC terminou por alcançar uma produção variada que incluiu cinema, literatura, música e cursos de extensão comprometidos com a conscientização das massas. Essa diretriz política do CPC abriu, posteriormente, espaço para trabalhos mais permanentes e sistemáticos junto às classes populares a partir de processos de alfabetização.

Paralelo a estes movimentos que continham em suas ações um compromisso com a alfabetização de adultos por entender o analfabetismo como uma questão política aliciada pela estrutura desigual de classes que se organizava a sociedade brasileira; circulava também uma tendência de educação de adultos de caráter mais funcional (profissional) que se caracterizava pelo treinamento de mão de obra produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente assim como também existiram grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial (Cruzadas) voltadas para a “erradicação do analfabetismo”.

Com o golpe de 1964 os movimentos populares, dentre eles os movimentos de alfabetização de adultos, de base libertadora ou conscientizadora foram silenciados. Já a educação de adultos de base funcional passou a ser realizada através de uma perspectiva de suplência da educação formal na qual a maior expressão foi o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O MOBRAL, de acordo com GADOTTI e ROMÃO (2006), visava basicamente o controle da população, sobretudo a rural. Aqui o analfabetismo era concebido como um problema pontual e sua erradicação possível de ser combatida e exterminada sem grandes investimentos. Frutos de sua própria

incapacidade, a demanda pela educação de adultos carecia apenas de pessoas de “boa vontade” com algum tempo disponível, independente de sua formação, para ajudá-los a traçar as letras do próprio nome e quando muito, a decodificar algumas outras palavras e operar com base nos fatos fundamentais da matemática.

Com abertura política e a pressão dos movimentos sociais, o MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar. Mesmo com objetivos mais democráticos, a Fundação Educar não dispunha dos recursos de que dispunha o MOBRAL e sua função era basicamente apoiar tecnicamente iniciativas de governo, entidades civis e empresas a ela conveniadas sendo extinta em 1990.

Neste percurso o sentido da educação como um direito social foi sendo ampliado no âmbito internacional. Há que se destacar nesta ampliação do sentido da educação como direito o papel da CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) e da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia); perspectiva essa que foi incorporada a Constituição Brasileira de 1988.

Coadunados com a perspectiva da educação como direito, os esforços para reorientar os programas de educação de adultos conquistaram projetos de pós-alfabetização, sendo entendida como processo que exige continuidade. A concepção de alfabetização se estende à necessidade de incorporação da cultura e da realidade cotidiana dos educandos como ponto de partida da prática pedagógica, além da crescente preocupação com a matemática.

A difusão de estudos sobre a psicogênese da língua escrita ofereceu suporte para contestar a “Teoria da deficiência cultural” e nesse sentido, para compreender a escola como uma instituição a serviço da sociedade capitalista. Sociedade esta que assume, valoriza e legitima a cultura das classes dominantes justificando o desempenho escolar das classes populares através de uma postura etnocêntrica para a qual ser diferente do modelo dominante significaria ser inferior e desse modo transformando a diferença em desigualdade. Também houve ampliação de estudos e pesquisas sobre a EJA que indicavam a necessidade de um profissional com formação específica para

atuar nesta modalidade de ensino além da verificação sobre a crescente procura de jovens por escolarização no interior da educação de adultos.

Ainda assim, a extinção da Fundação Educar desencadeou um esvaziamento nas políticas dirigidas à EJA, multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil de maneira pulverizada constituindo um cenário que se confirmou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/1996).

Ao analisar o texto da referida Lei Sérgio HADDAD (1997, 2007) reconhece que, muito embora, a educação tenha sido entendida como direito; a EJA ficou relegada à negligência e desobrigação porque retira a obrigatoriedade da sua oferta das mãos do Estado, camufla as altas taxas de analfabetismo existentes no Brasil e reafirma a EJA pela reposição de escolaridade reduzida ao ensino de caráter supletivo em sua precariedade de organização e conteúdos; ignorando assim, as especificidades e demandas próprias de um grupo de excluídos, fomentadas pela condição de classe que os caracterizam. Reconhece ainda que tal negligência e desobrigação atendem às prerrogativas neoliberais subordinando os processos educativos às necessidades econômicas.

Esse panorama tem contado, na prática, com iniciativas isoladas, empenhadas em romper com o caráter de campanha atribuído à EJA assumindo suas especificidades pautadas nos argumentos que indicam o analfabetismo como uma questão política e pela organização escolar tradicional constituída de modo a excluir, pela dificuldade de acesso ou permanência, as camadas populares do processo formal de ensino. Exemplos deste trabalho são encontrados dentro e fora da escola, como o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) e o SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos). Referências a José Martí como fonte de inspiração para compor o seu ideário pedagógico são encontrados no Movimento dos Sem Terra (MST) e outros movimentos de contestação e resistência, como afirma STRECK (2008).

Ao mesmo tempo iniciativas de orientação de integração e de orientação nacional-desenvolvimentista permanecem em curso encontrando na própria

LDBN sustentação legal para existirem e, inclusive, certificarem, aqueles que buscam na escolarização credenciais para inserção no mundo do trabalho e inclusão social.

Assim sendo, muito embora esta diversidade de experiências educativas seja uma das características com que a EJA vem se configurando no Brasil, trataremos aqui da EJA que se concretiza no interior das escolas de educação básica habilitadas a certificarem a continuidade dos estudos nos termos da LDBN.

Tal opção deve-se ao fato de que, se por um lado, a Lei reconheceu a escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não permaneceram no sistema formal como um direito; por outro lado, a conformação da EJA no sistema educacional brasileiro vem sendo acompanhada de processos regulatórios que a distanciam de suas bases fundantes; ou seja, da Educação popular³ e dos seus processos emancipatórios.

Portanto, ao tratar da EJA no contexto educacional é necessário compreender que os desafios da gestão escolar na implantação PPP emancipatório estão inscritos no reconhecimento da trajetória de constituição da EJA como um traço histórico cujo legado não se pode perder (ARROYO, 2006).

Assim sendo, compreender a pertinência do PPP emancipatório na EJA e a complexidade do trabalho a ser assumido pelo gestor escolar nesse processo de implantação passam pelo reconhecimento da dinâmica histórica da EJA, dos traços de exclusão que caracterizam as trajetórias bem como da histórica fragilidade brasileira em torno da experimentação democrática dada a constituição das nossas relações sociais.

³ Na pesquisa citada como motivação para a escrita do presente trabalho, a Educação Popular, como referência histórica de constituição e identidade da EJA, é uma matriz desconsiderada na organização e no funcionamento das escolas no que se refere às suas práticas de gestão. Os gestores pesquisados não indicaram o legado da Educação Popular para a EJA como um horizonte que sustente o trabalho por eles realizado, nem o vincularam aos desafios e demandas a serem enfrentados na implantação do PPP.

PENSANDO A EJA A PARTIR DAS RAÍZES DA EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Sobre a fragilidade brasileira em torno da experimentação democrática, HOLANDA (1995) apresentou uma perspectiva de análise sobre a constituição da brasilidade que nos oferece uma possibilidade de compreensão do “modo de ser brasileiro” a partir de dois princípios que combatem e regulam as atividades humanas e que se encarnam nas figuras do ladrilhador e do sementeiro. Por tais figuras o autor tece um quadro comparativo entre o processo de colonização da América Espanhola e do Brasil em que o ladrilhador é identificado como o espanhol que vê nas suas conquistas a possibilidade de estabelecer na América um prolongamento estável da metrópole; já o sementeiro é identificado com o português que, por apego à fortuna rápida, dispensou o trabalho regular e planejado produzindo uma ausência de coesão na vida social.

A distinção entre os percursos da colonização da América Espanhola e a colonização do Brasil informa, através do conceito de “homem cordial”, sobre a dificuldade do brasileiro de se organizar politicamente mantendo lúcidas as noções de público e privado já que a vida brasileira foi historicamente regulada por um conjunto de valores, crenças, hábitos, práticas e idéias estreitamente vinculadas à energia do afetivo, do irracional, passional e personalista.

A cordialidade, assim, foi apresentada como sendo um traço do modo de ser brasileiro que se constituiu como elemento definidor de relações permeadas pela afetividade, pela confiança e familiaridade nas quais as organizações política e social se estruturam no Brasil. Tal cordialidade produz o estabelecimento de uma relação com o público fora do âmbito impessoal e se assenta em vontades particulares, de ordem privada, com base num modelo familiar onde as relações que se criam estão envolvidas pelo que o autor chamou de “contatos primários”, isto é, pelos laços de sangue e de coração. Ou seja, os traços da brasilidade apresentam características expressas e reguladas por um sistema de relações de simpatia e afetividade onde o modelo tradicional de família constituiu a formação de nossa sociedade produzindo um desenvolvimento fundado no desequilíbrio social cujos efeitos experimentamos até os dias atuais.

Também é possível localizar em DAMATTA (1990) uma compreensão do Brasil, expressa pela idéia da formação da sociedade brasileira, fundada num sistema social altamente hierarquizado, engendrado por laços de patronagem, intimidade e consideração. Numa lógica totalizante, à época da colonização do Brasil, Portugal nos dominava e nos abrangia de modo que a colônia brasileira nunca fora um espaço de experiências sociais e políticas inovadoras.

A compreensão da sociedade brasileira proposta por DaMatta difere da análise buarquiana uma vez que ele apresenta uma visão das nossas instituições sociais e políticas através daquilo que nos faz diferentes em termos de ênfases e relações em comparação com outras sociedades. Ao invés de discutir o “inacabado” do processo democrático brasileiro como resultado de um conjunto de valores e práticas expressas pela lógica patrimonialista comum à nossa sociedade e que, por isso mesmo, expressa a constituição do Brasil pelas suas faltas e carências, DaMatta busca localizar o Brasil numa posição intermediária entre as sociedades modernas e as sociedades tradicionais de modo que a identidade brasileira encontra-se inscrita em zonas de mediação, de encontro e complementaridades que se combinam e recombina; que adquirem significados, pesos e posições à medida que entram em relação com outros princípios e contextos específicos; o que não significa que ele desconsidere as condições históricas e materiais na constituição da sociedade brasileira, mas que entende que tais forças são elaboradas por escolhas que terminam por transformar o universal em especificidade e identidade.

Se de um lado temos o “homem cordial” como base para compreensão da constituição funcionamento da sociedade brasileira no qual falta aos brasileiros a capacidade de agir com firmeza diante das transformações, falta “o espírito fáustico, a verticalidade e a hierarquia, concebidos como valores necessários à construção do Estado democrático do outro lado temos o desenvolvimento de uma proposição de distinção entre o indivíduo e a pessoa através do rito do “Você sabe com quem está falando?” como condição para a compreensão da realidade social brasileira.

Para DaMatta, o “Você sabe com quem está falando?” é a negação da cordialidade pois indica um recurso utilizado para evocar a formalidade e a hierarquia, além de remeter a uma situação conflitiva da qual a sociedade brasileira parece ser avessa. Assim sendo as noções de indivíduo e de pessoa estão presentes em todas as sociedades e o que as difere é a ênfase atribuída a esses personagens no conjunto de valores e lógicas que lhes são correspondentes. Indivíduo e pessoa são entendidos assim, como expressões de possibilidades distintas da individualidade; individualidade essa entendida como subjetividade. O dilema brasileiro consiste então na permanente tensão entre essas duas categorias uma vez que, de acordo com o autor, podemos ser convocados como indivíduos ou como pessoas a partir de contextos específicos.

Isso significa que, como resultado dessa compreensão, aquilo que a patronagem produz em termos de relação social pode ser compreendida como um modo de compensar ou neutralizar o impacto das leis e critérios universalizantes sugerindo que no Brasil a unidade social é a pessoa e não o indivíduo.

“(...) enquanto as classes dominantes nutrem uma perspectiva individualista, sendo responsáveis pela formulação do arcabouço jurídico, político e institucional da sociedade, na prática elas viveriam como pessoas, na medida em que, pela mobilização dos seus respectivos capitais sociais, o sistema de leis impessoais e universalizantes não se lhes aplicaria em sua totalidade. Por outro lado, as “classes populares” que não dispõem de instrumentos para participar da produção desse aparato jurídico, político e instrumental, entretêm uma visão mais hierárquica e complementar do mundo e vivem, na prática, como indivíduos, pois sobre eles incide toda a força da lei, quando e se elas não podem articular nenhum capital social” (BARBOSA, 2001, p. 55).

Nesse sentido, ao contrário do que aponta Holanda quando afirma que Estado e sociedade se opõem de modo que a política é um mecanismo alheio à sociedade; DaMatta aponta para uma idéia de diálogo entre sociedade e nação onde o cotidiano é a expressão desse encontro de modo que as instituições políticas (cidadania, ação da sociedade civil, autonomia, etc.) são

experimentadas e apreendidas no interior dos contextos sociais brasileiros através das múltiplas formas e conteúdos culturais.

Para além destas distinções presentes no exercício de interpretar a realidade brasileira, a lógica da patronagem, cuja expressão está encarnada, seja na cordialidade, seja no triunfo da pessoa sobre o indivíduo, produziu no Brasil uma trama social em que as relações de intimidade e de confiança foram consideradas fundamentais para a organização política e social. Tais relações ligavam, portanto, as pessoas entre si e, ao mesmo tempo, estabeleciam distinções numa perspectiva de gradação entre os grupos, nos quais valores igualitários não encontravam significado como modo de expressão da sociedade.

Para Holanda, o Estado nada partilha nos quadros de uma organização coletiva, social ou política e, por isso mesmo, em nada se constitui como uma representação democrática porque se coloca à distância da realidade social. Cabe à sociedade, então, pela revolução, tomar o poder e exprimir seus valores vitais, instaurando o primado da sociedade sobre o do sistema político, proclamando, desse modo, a prevalência daquilo que é vivo sobre as estruturas políticas abstratas e cerceadoras através da ruptura com as raízes do homem cordial.

Para DaMatta, em sociedades como a brasileira, em que as bases de formação indicam os sistemas individualizadores e os personalistas operando simultaneamente, a superação da oposição indivíduo/pessoa e dos dilemas impostos por essa dicotomia pode se dar por três vias de reação. A primeira consiste na rejeição parcial, feita através da violência; a segunda, na vingança astuta- que se serve da ridicularização como arma principal; e, finalmente, na renúncia, a qual, por rejeitar a ordem estabelecida, liberta-se do passado e inventa novos espaços sociais abertos para o futuro, criando, de tal forma, condições para a implementação social da esperança.

Assim, tanto em num autor como no outro, a idéia de transformação está presente como necessidade de superação da ordem social instituída e, ainda, como possibilidade concreta de desconstrução da estrutura social brasileira e

das desigualdades que ela produz no sentido de viabilizar uma outra forma de ordenamento da social.

No âmbito educacional, a ordem patriarcal, baseada em regras de sociabilidade fundadas na aparência, na simulação e dissimulação, também marcou as raízes das práticas educativas no Brasil. Já no período colonial, o modelo de instrução difundido nas camadas populares estava relacionado à “luta pela sobrevivência (...) e à garantia da reprodução dos papéis que lhes eram reservados na sociedade” (VILLALTA, 1997, p. 333); de modo que no decurso da história da educação no Brasil, desde a colônia, a educação escolar atuava como um instrumento reforçador das desigualdades, ajudando a manter privilégios de classes, apresentando-se, ela mesma, como uma forma de privilégio.

“Em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária. Ao longo dessa evolução, a organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada a predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática”. (ROMANELLI, 2001, p.30).

Ocorre que as desigualdades sociais ainda hoje produzem desigualdades nas trajetórias das pessoas dos setores populares quanto ao acesso e à permanência desses indivíduos nas práticas educativas escolarizadas sendo que os setores populares constituem, majoritariamente, o público da EJA, no Brasil. Além disso, a gestão escolar que, nos termos da LDBN, tem sido estimulada a instituir um modelo democrático de gerenciamento, por si só, não garante a democratização dos seus processos considerando inclusive que, no tocante à escolha dos diretores escolares,

(...) “a eleição do diretor escolar das escolas públicas pelo voto de professores, funcionários, pais e alunos não foi incorporada pela LDBN. A Lei limitou muito o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, na educação básica. Ela restringiu esse princípio apenas à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. (...) o texto da Lei, portanto, não foi capaz de evitar a utilização das

instituições educacionais para a perpetuação de grupos ou partidos políticos” (CUNHA e GÓES, 2002, p. 92; 96).

Tal parcialidade da Lei revela, em alguma medida, traços históricos sobre a fragilidade da vivência democrática no Brasil, nos termos aqui discutidos. O papel dos gestores escolares na EJA encontra eco na própria legislação que regula a educação brasileira para assumir diferentes sentidos e a materialização do PPP, por sua vez, pode assumir contornos regulatórios e reforçadores da lógica patronal ou distanciar-se dessa perspectiva assumindo a democracia como uma prática inclusiva.

Conhecer, portanto, os sentidos do PPP e seus impactos sobre o percurso escolar dos alunos da EJA, tanto quanto conhecer as bases históricas que explicam as dificuldades de se efetivar a democracia no Brasil contribui para dimensionar a complexidade do trabalho dos gestores escolares comprometidos com a superação da condição marginal a que estão submetidos os sujeitos da EJA.

OS SENTIDOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUAS RESSONÂNCIAS NA EJA

Concebido como um instrumento de gestão da escola, estudos sobre o PPP têm sido desenvolvidos, sobretudo a partir da LDBN 9394/96, na direção de afirmar sua fundamental relevância na construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Entretanto, ao analisar o papel dos gestores junto ao PPP, FONSECA (2003) chama a atenção para a ampliação e para complexificação das atribuições conferidas à gestão escolar presentes no texto da LDBN. Aqui, a gestão passa a se responsabilizar não apenas pelo funcionamento das escolas, como também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino, abrangendo, para tanto, a organização do espaço físico, e a efetivação do trabalho pedagógico, da participação dos atores escolares e da integração entre escola e comunidade.

Sobre esta complexificação, OLIVEIRA (2001) afirma também que, muito embora se fale demasiadamente em autonomia da escola, os gestores enfrentam uma grande dificuldade em atender às determinações das Secretarias de Educação e outros órgãos superiores, no que tange a prazos e a procedimentos. Há, ainda, as dificuldades decorrentes de uma intensa carga de tarefas administrativas e uma rotina burocrática que, por vezes, absorvem muito da capacidade criativa do gestor e retiram-lhe tempo para dedicar-se a outras dimensões da sua função.

Na sua análise, a autora também identifica uma restrita relação da escola com a comunidade em geral e com as famílias dos alunos, de modo que é comum perceber o envolvimento desses segmentos com a escola em momentos pontuais, relacionados à venda de rifas, a mutirão para algum tipo de concerto ou a festas promovidas; práticas estas em que “corre-se o risco de desenvolver com esta uma relação ‘oportunista’, em que ela só é chamada para realizar tarefas, negando-se, assim, a possibilidade de os indivíduos se envolverem como sujeitos capazes de pensar e gerir a escola pública” (p. 73).

Assim, muito embora a orientação legal afirme a necessidade de uma gestão democrática dos processos educacionais, a importância da participação e do envolvimento da comunidade escolar sob a forma de conselhos ou colegiados com vistas à autonomia da escola; ocorre que os gestores terminam por gastar grande parte do seu tempo administrando tarefas burocráticas ou financeiras e pouco se dedicando às questões diretamente referentes à qualidade do ensino fazendo com que o PPP como expressão do currículo assuma, na sua trajetória de constituição e materialização traços marcadamente regulatórios em detrimento de perspectivas emancipatória (VEIGA, 2003).

Isto porque a orientação do PPP na direção da dimensão regulatória está associada à lógica da padronização e do controle burocrático. Refere-se ao cumprimento de normas e prescrições, com data para término e apresentação do produto final às Secretarias de Educação. Não prevê, contudo, a implicação dos atores da comunidade educativa e, por isso mesmo, define demandas, anseios, necessidades e ações da escola de forma alheia

aos seus próprios sujeitos. Nesse sentido, o PPP nos moldes regulatórios é mais uma das “ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional orientada por princípios da racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas” (VEIGA, 2003. p. 272).

Já o PPP orientado pela premissa emancipatória se concretiza através do processo de produção coletiva e participativa de alunos, de professores, de servidores técnico-administrativos, de colegiados e da comunidade, no sentido de buscar, a partir da realidade existente, as alternativas para a solução dos problemas e para o atendimento às necessidades identificadas. Nesse processo, todos são co-responsáveis pelas transformações aspiradas e, por isso mesmo, torna-se possível desenvolver nos sujeitos os sentimentos de pertencimento, de solidariedade e de cooperação. Sua estrutura e organização avançam em relação às questões técnicas, sem desconsiderá-las, e se assenta na construção de uma prática comprometida com a singularidade, com a autonomia, com a participação coletiva, como espaço de formação e de vivência democrática; aposta em valores vinculados ao propósito de romper com a organização e com o funcionamento do trabalho educativo conservador, fragmentado e excludente.

O PPP emancipatório, confrontado com as implicações do modelo patronal e familiar que explicam o ordenamento e a consolidação das instituições sociais brasileiras além da necessidade de problematizar a exclusão e a desigualdade no interior das práticas educativas na EJA, converge para o conceito de currículo democrático (APPLE e BEANE, 2001); conceito pelo qual educadores e educandos reconhecem a escola como espaço de diálogo e aprendizagem e se reconhecem como sujeitos envolvidos na compreensão dos dilemas da sociedade em que estão inseridos de modo a problematizá-la e a buscar alternativas de mudança.

Sobre a pertinência do currículo democrático, Apple e Beane afirmam que este não se caracteriza pela espontaneidade descompromissada, nem, tampouco, se limita à perspectiva progressista de ensino do currículo participativo. O currículo participativo se diferencia do democrático porque não

está comprometido com o desenvolvimento de uma leitura crítica da sociedade e de seu funcionamento, buscando sua transformação. Com isso, compreende-se que o currículo participativo prevê o envolvimento dos sujeitos escolares na leitura do mundo, a partir de um referencial racionalista, no qual o conhecimento oficial é tido como verdade de fonte imutável e infalível; ao passo que o currículo democrático pressupõe a ação transformadora na busca por condições que alterem as desigualdades e a exclusão, que enfatizem a cooperação entre as pessoas, que valorizem a diversidade, além de preservarem o bem comum como sustentação e norte de sua prática.

A tarefa, pois, de recusar a história como inexorável encontra eco no trabalho dos gestores escolares sob a forma de desafios e demandas relativas ao seu papel na construção e na implementação do PPP emancipatório na EJA. Projeto, este, comprometido com o estranhamento das desigualdades e da exclusão que, historicamente, vêm construindo as identidades desses jovens e adultos atravessadas pela negação do seu lugar social de direito e pela conseqüente introjeção do sentimento de inferioridade e de uma autoimagem negativa (GIOVANETTI, 2003), bem como pela percepção de não-pertencimento e de ocupação de um não-lugar (LEÃO, 1999).

Como temos tratado neste trabalho, ao perceber os gestores escolares como educadores e reconhecer que as suas decisões e maneiras de conduzir as suas ações têm implicações no ordenamento pedagógico da escola entendemos por fim que estes têm um papel muito importante como estimuladores da construção de uma comunidade escolar numa perspectiva democrática e emancipatória; perspectivas estas fundamentais na luta pela superação da exclusão com que convivem os sujeitos da EJA.

Isso porque, conforme referido na apresentação, dados de pesquisa que investigou o papel da gestão escolar na implantação do PPP na EJA apontam que a escola é um tempo-espço de formação que desconsidera o exercício efetivo da participação. Os órgãos colegiados não conferem aos seus sujeitos a oportunidade de experimentar a democracia como prática formadora. Os alunos da EJA não participam, por exemplo, dos conselhos de classe e, por isso mesmo, não são convocados a pensar e a deliberar sobre sua própria

trajetória escolar, nem sobre suas aprendizagens e suas demandas. As assembléias escolares e as reuniões de prestação de contas se destacam muito mais como instâncias que legitimam decisões previamente tomadas do que por consistirem em espaços de diálogo, de negociação e de constituição de projetos e ações gestados pelo coletivo (XAVIER, 2008).

Ocorre que essa fragilidade contribui para o enfraquecimento de práticas tão caras à EJA, já que o significado dessa modalidade educativa, ao considerar as suas bases fundantes, está estreitamente vinculado à idéia do exercício da liberdade através do diálogo. Essa idéia permite o entendimento da educação como uma práxis na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos envolvidos com o desvelamento e com a compreensão dos seus dilemas. E, na compreensão de tais dilemas, é que articulam-se as questões sociais mais amplas de modo problematizador, no movimento de, finalmente, possibilitar a busca de alternativas capazes de produzir a superação.

Esse dado também recupera algumas reflexões já tecidas aqui, no sentido de afirmar que, para construir e implementar um PPP emancipatório, bem como para assegurar a sua manutenção, é preciso olhar para a nossa história para compreender como a cordialidade e a patronagem podem comprometer essa construção. É preciso reconhecer que a condição marginal dos sujeitos da EJA pode ser perpetuada caso o processo de escolarização não ofereça oportunidades de descobrir o significado do modo emancipatório de atuar e, sobretudo, do modo como pode ser vivenciado, experimentado e praticado.

Daí, a percepção dos órgãos colegiados e de outras formas de participação coletiva como importantes espaços de formação, de interlocução, de exercício democrático e de sustentação do projeto político-pedagógico no contexto da EJA, numa perspectiva emancipatória. Posição que novamente Apple e Beane afirmam quando argumentam que “a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas a permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia” (2001, p. 22).

Além da fragilidade, no que se refere à participação discente e à vivência democrática através da estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados escolares, a formação política reafirma sua carência uma vez que a gestão escolar na EJA tem concentrado seus esforços no investimento em projetos e em ações de natureza sócio-cultural. Visitas a exposições, a museus, a cidades históricas, a mostras, a cinemas, bem como a realização de oficinas de dança, de artesanato e de jogos esportivos fazem parte do cotidiano desses alunos (XAVIER, 2008).

Sem desqualificar a relevância dos projetos e ações de natureza sócio-cultural, tal ênfase, entretanto, desconsidera a dimensão formativa de natureza política. Assim, se, por um lado, a escola, como espaço sócio-cultural, potencializa a inserção dos jovens e adultos nos diferentes locais e linguagens do universo cultural construído e acumulado pela humanidade, por outro lado, a escola se recusa a figurar como espaço político que problematiza a negação de direitos básicos fundamentais experimentados por significativa parcela da população. Dito de outro modo, a escola se compromete com ações de ocupação de diferentes espaços sociais, mas não vincula as práticas de ocupação desses espaços ao questionamento das razões que produzem as desigualdades de oportunidades entre as pessoas.

Na ausência deste sentido problematizador, a participação em manifestações ou em atos públicos, em visitas a reuniões de associações comunitárias, em fóruns, em câmaras municipais, bem como o envolvimento com o orçamento participativo deixa de representar momentos de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares, com vistas à construção de uma ação educativa como prática política. No caso da EJA, tais espaços representam áreas de inserção ainda inexploradas no currículo escolar.

GESTÃO ESCOLAR NA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: à guisa de conclusão

Todas as questões aqui tratadas sintetizam a complexidade do trabalho dos gestores escolares na EJA na implantação do PPP emancipatório e

convergem para uma relação de diálogo com os processos de formação docente dos seus educadores.

Tal relação aponta para duas dimensões que, por sua vez, estão também intimamente relacionadas já que, além das competências específicas para o trabalho de gestão escolar (como planejar e coordenar reuniões, promover a integração da escola com a comunidade, mobilizar os sujeitos na realização de projetos, administrar os recursos da escola, desenvolver trabalho em equipe, resolver conflitos, gerenciar tensões, articular diferentes interesses, monitorar resultados, dentre outras) existem as competências específicas para o trabalho na EJA.

Neste campo tais competências dizem respeito ao desenvolvimento de uma prática educativa vinculada a um projeto de sociedade comprometido com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão. Essa prática, então, tem vistas à transformação dessa sociedade excludente, bem como ao reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, da multiplicidade de suas práticas e das suas variadas formas de inserção no mundo social, como ainda de suas trajetórias, necessidades e projetos.

Ainda sobre as competências do educador de EJA, Miguel ARROYO (2006) aponta que os programas de formação docente na EJA devem levar em conta a importância de “acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem; um traço histórico que não se pode perder” (p.19), uma vez que, “dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros” (p.23). Aponta ainda a necessidade desafiante aos programas de formação do educador de EJA, de promover o domínio de “uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas” (p.26) e que este domínio esteja vinculado “às grandes matrizes formadoras da vida adulta e da própria experiência da opressão” (p.27).

Daí considerar o PPP emancipatório como de fundamental importância na EJA. Daí o reconhecimento dos seus gestores escolares como importantes atores políticos, tanto quanto como educadores. Enquanto segue o debate sobre a instituição e a consolidação de espaços e sobre a definição do perfil do educador de EJA seria mais adequado às especificidades sociais, culturais e

psicológicas dessa área, os sistemas educacionais continuam implementando políticas de educação de jovens e adultos e certificando a continuidade de seus estudos.

Com isso se diz que há uma prática educativa concreta se desenvolvendo no interior das escolas e colocando necessidades aos seus atores. Necessidades, essas, que implicam uma certificação emitida pelos sistemas educacionais que expresse a EJA como um direito que se estenda ao longo da vida, tanto em termos de conquista pessoal, quanto em termos de condição e de participação na vida coletiva, como sujeitos e atores, na construção de uma sociedade fundamentada por valores democráticos de equidade, solidariedade e sustentabilidade.

Se a História nos aponta a fragilidade das instituições democráticas brasileiras, desde as suas raízes, faz-se pertinente pensar os processos de formação docente através da oportunidade de vivências de práticas democráticas que propiciem a construção de referências concretas de um projeto emancipatório na EJA na formação dos seus educadores.

É certo que não precisamos viver tudo como primeira experiência para se saber sobre determinados aspectos da vida, entretanto, parece-me igualmente certo que alguns outros aspectos vão sendo apropriados, aprofundados e ampliados pelos sujeitos ao passo que vão se tornando parte de um exercício permanente e sistemático. Creio que a vivência democrática, naquilo que ela traz como implicação para a EJA, demanda esse exercício, compreendido, então, como processo formativo.

Nesse sentido, se as desigualdades sociais produzem grande impacto na vida dos sujeitos da EJA, marcando suas trajetórias pelos impactos da exclusão, parece coerente que seus educadores tenham, na sua formação, a possibilidade de desenvolver ações e vivências relacionadas à desnaturalização de tais desigualdades. Ou ainda, considerando que “as trajetórias, interrogações e escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não respondidas, antes agravadas em nossa sociedade”, faz-se necessário “manter essas interrogações políticas nas escolas e nos cursos de formação, na pesquisa e

no pensar pedagógico, na cultura e ação docentes” como uma forma, então, de aposta na EJA (ARROYO, 2006, p. 42)

Por conseqüente, os gestores escolares, como educadores, são sujeitos capazes de potencializar experiências educativas significativas na área, capazes de fomentar a interlocução da EJA com as suas raízes históricas de constituição ampliando os sentidos da escola e da formação escolarizada para os alunos e professores da EJA; posto está que demandam, em sua trajetória profissional, de espaços de formação que contemplem fundamentação e práticas articuladas com a complexidade do trabalho que realizam.

Assim sendo, democracia e emancipação figuram como questões centrais na EJA. É salutar incorporá-las ao contexto formativo de educadores e gestores escolares tanto quanto dos seus alunos a fim de concretizar o PPP na EJA à altura das suas especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. ; BEANE, J. (2001) **Escolas Democráticas**. 2ed Cortez. São Paulo.
- ARROYO, M. (2006) “Formar educadoras e educadores de jovens e adultos”
En: SOARES, L. (org.) (2006) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO. Belo Horizonte.
- BARBOSA, L. (2001) “O Brasil pelo avesso: Carnavais, malandros e heróis e as interpretações da sociedade brasileira”. En: GOMES, L. G. BARBOSA, L. DRUMMOND, J. A. (orgs.) (2001) **O Brasil não é para principiantes: Carnavais, Malandros e Heróis 20 anos depois**. 2 ed. Editora FGV. Rio de Janeiro.
- DAMATTA, R. (1990) **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 5 ed. Guanabara. Rio de Janeiro.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M.r de. (2002) **O golpe na educação**. 11ed. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.

- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) (2006) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 8 ed. Cortez: Instituto Paulo Freire. São Paulo. (Guia da escola cidadã; v. 5)
- GIOVANETTI, M. A. (2003) “A relação educativa na EJA: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social” Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br>, (Acesso:15 de Abril, 2008).
- GLATTER, R. (2003) “A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas”. En: NÓVOA, A. (org.) (2003) **As organizações escolares em análise**. Dom Quixote. Lisboa.
- HADDAD, S. (1997) “A educação de jovens e adultos e a nova LDB”. En: BRZEZINSKI, I. (org.) (1997) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Cortez. São Paulo.
- HADDAD, S. (coord.) (2007) **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA - Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. Global. São Paulo.
- HOLANDA, S. B. (1995) **Raízes do Brasil**. 26 ed. Companhia das Letras. São Paulo.
- LEÃO, G. M. Pereira (1999) “A gestão da escola noturna: ainda um desafio político”. Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br>, (Acesso 05 de novembro, 2007)
- OLIVEIRA, D. A. (2001) “O trabalho do diretor”. En: **Democracia na Escola. Cadernos da Escola Sagarana-PROCAD-SEE/MG**. Belo Horizonte, 2001, v. 2, pp.69-78.
- ROMANELLI, O. de Oliveira (2001) **História da Educação no Brasil**. 25 ed. Editora Vozes. Petrópolis.
- STRECK, D. R. (2008) “José Martí e a educação popular: um retorno às fontes”. En: *Educação e Pesquisa*. jan/abr. 2008, v. 34, n. 1, pp. 11-25. São Paulo

- VEIGA, I. P. (2003) “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?” En: *Cadernos Cedes*, 2003, v. 23, n. 61, pp. 267-281, Campinas.
- VILLALTA, L. C. (1997) “Vida privada e colonização: o lugar da língua, da instrução e dos livros”. En: SOUZA, L. de Mello (org.) (1997) **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** (v.1): Companhia das Letras. São Paulo.
- XAVIER, C. F. (2008) “Gestores escolares e projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos.” En: *Dissertação (Mestrado) (2008) 129f.- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.*
- WANDERLEY, L. E. (1985) “Apontamentos sobre educação popular”. En: VALLE, E.; QUEIROZ J. J.(orgs.) (1985) **A cultura do povo.** Cortez. Sao Paulo.