

JOSÉ NATANAEL FERREIRA

**PRESSUPOSTOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS PARA O EXERCÍCIO
DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA: A IMPORTÂNCIA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS FUNCIONAIS**

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

AMERICANA – SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ NATANAEL FERREIRA

**PRESSUPOSTOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS PARA O EXERCÍCIO
DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA: A IMPORTÂNCIA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS FUNCIONAIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob a orientação da Professora Sueli Maria Pessagno Caro.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

AMERICANA – SÃO PAULO

2007

Comissão Julgadora

Professora Doutora Sueli Maria Pessagno Caro

Professor Doutor João Ribeiro Junior

Professora Doutora Norma Silvia Trindade de Lima

Às pessoas com as quais o Destino achou
por bem traçar o meu aprender e o meu ensinar.

A G R A D E C I M E N T O S

**Ao UNISAL, como instituição,
pela oportunidade que me foi possibilitada, e pelo ensino que me foi oferecido.**

**Aos PROFESSORES, tantos que me ensinaram,
e se mais não aprendi, foi por me faltar a entrega, pois que a eles sobrou dedicação.**

**À minha ORIENTADORA, Professora Sueli Maria Pessagno Caro,
pessoa que pelo resto de minha eternidade será parte da construção dos meus dias.**

**Aos meus FAMILIARES (avós, pais, irmãos e à minha filha),
por serem meu abrigo, pilares sobre os quais construo meus dias e minha eternidade.**

**Às PESSOAS do meu convívio social,
pelas lições que me passam, com as quais me tornam cidadão.**

“... Para a população de baixa escolaridade, que apóia a quebra de regras patrocinadas pelo “jeitinho brasileiro”, há também uma tendência em mostrar-se tolerante com a corrupção. Para muitas dessas pessoas, não há “esquecimento” das denúncias; elas simplesmente não são importantes....”

(ALMEIDA, 2007, p. 27)

RESUMO

Circunscreveu-se o objeto de estudo ao fenômeno da correlação entre a aptidão pessoal para o exercício pleno da cidadania, e a relevância da educação na formação do cidadão apto a exercer essa cidadania. Foi dada especial importância para as ações educativas sócio-comunitárias, como forma de a sociedade contribuir para educar suas comunidades no respeito aos fundamentos institucionais do Estado e à dignidade da pessoa humana.

Palavras chaves: Educação sócio-comunitária; Cidadania; Dignidade da pessoa humana; Ações educativas sócio-comunitárias.

RIASSUNTO

Si è circoscritto l'oggetto di studio al fenomeno dell'analogia tra la propensione personale alla pratica della piena cittadinanza e la rilevanza dell'educazione nella formazione del cittadino capace di esercitare tale cittadinanza. È stata data speciale importanza alle azioni educative socio comunitarie come forma di contribuzione della società per educare la comunità al rispetto ai fondamenti istituzionali dello Stato e alla dignità dell'essere umano.

Parole chiavi: Educazione socio comunitarie; Cittadinanza; Dignità dell'essere umano; Azioni educative socio comunitarie.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO		10
I	<i>CIDADANIA: NOÇÕES CONCEITUAIS E JURÍDICAS</i>	15
1.1	<i>Cidadania</i> , e as relações inter-sociais	15
1.2	As individualidades e as comunidades	20
1.3	Alguns contextos possíveis de <i>cidadania</i>	28
1.4	A <i>cidadania</i> e a alfabetização	42
1.5	Educação de jovens e adultos e <i>cidadania</i>	51
II	A <i>CIDADANIA</i> E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	61
2.1	Dizeres sobre a Constituição de 1988	61
2.2	<i>Cidadania</i> , princípio constitucional	75
2.3	Breviário sobre a educação de adultos	81
2.4	O público-alvo da educação de adultos	106
III	PRÁTICA EDUCATIVA DE JOVENS E ADULTOS	118
3.1	Dificultadores para se educar adultos	118
3.2	Uma <i>ação educativa sócio-comunitária</i>	139
	3.2.1 O Programa <i>Escola da Família</i>	139
	3.2.2 Experiência na alfabetização de adultos	142
	3.2.3 A solução de continuidade do Programa	153
3.3	Breve experiência no ensino superior	161
	3.3.1 No ambiente universitário	162
	3.3.2 Síntese da experiência universitária	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS		179
REFERÊNCIAS		213

INTRODUÇÃO

O que faz com um Estado seja classificado em posições inferiores no ranking mundial de um eventual concurso de honestidade entre os povos de diversos países? O que faz com que lideranças políticas emergidas do seio da comunidade, após atingirem o poder político, alterem seu caráter e seu modo de relacionar-se com a coisa pública? O que faz com que pessoas com assentos em funções nobres na hierarquia administrativa do Estado use de seus postos para negociarem formas escusas de enriquecimento e de favorecimento a terceiros, em ofensa a princípios morais, éticos e administrativos? O que faz com que uma população se predisponha a dar seu voto em programas televisivos de intromissão em vidas privadas postas em confinamento temporário, mas não se mobilize em prol da defesa da sua democracia representativa? O que faz com que um povo aceite passivamente que seus governantes eleitos corrompam os alicerces dos Poderes do Estado, retribuindo-lhe com votos nas eleições seguintes? O que faz com que o Brasil, social e politicamente, seja o que é?

As respostas para essas e outras perguntas talvez demande tanto tempo de estudos futuros quanto já demandado no passado e neste presente, mas, por certo, que se as terá em fatores tão diversos quanto históricos. O caldo cultural de um povo — e a vida político-social de um Estado — não é obra de um fato estanque na linha do tempo. A historicidade do ser — pessoa natural ou jurídica; ente de direito privado ou de direito público — é intrínseca à sua apresentação no presente. O que se é e se apresenta no presente é resultado do somatório do que já se foi — das experiências já então vivenciadas — e da projeção que se lança para um momento futuro. Aquilo que se é, não se é por terminado, mas ainda em construção, ainda em um vir a ser.

Tais lucubrações ensejaram e permearam o desenvolver desta dissertação. Uma reflexão dos momentos políticos vividos pela sociedade brasileira desde seu passado recente pós-1988, quando o país recebeu um novo marco jurídico-constitucional, foi o *start*, a partida para a busca do entendimento de *por que, no Brasil, as coisas são como as coisas são?*

Partiu-se da premissa de que no país, oficialmente, não há a hereditariedade dos cargos e funções públicas, e que todos que ocupam postos no organograma político-administrativo do Estado brasileiro o fazem ou por terem sido eleitos pelo voto popular, ou por terem sido selecionados por meio de concursos públicos. Assim, haveria de ter um elo entre a ação não desejável dos agentes públicos brasileiros, e a fonte formadora de tais agentes. A fonte buscada é a própria *sociedade brasileira*, pois que é do *povo brasileiro* que saem os *dirigentes públicos brasileiros*.

Essa *sociedade brasileira* não se trata de uma entidade amorfa ou etérea; nem, tampouco, os *dirigentes públicos brasileiros* são seres atípicos, viventes apartados do restante da população do país. Os dirigentes nada mais são do que pessoas do povo formadas no seio da sociedade brasileira, e elevadas a condições de destaque nessa sociedade. Então, se há algo errado na conduta política desses dirigentes, haverá, também, algo errado na forma como a sociedade brasileira os está formando. Haveria de ter uma explicação para a facilidade com que os agentes públicos se apoderam da coisa pública, distanciando-se dos interesses, desejos e necessidades do seu povo.

A explicação admitida foi a de que falta aos dirigentes brasileiros a concepção (vivência, epistemologia, historicidade) dos basilares conceitos de *cidadania*. Os *dirigentes políticos brasileiros* (assim como aqueles que ascendem às funções burocráticas no setor público) se sentem cidadãos privilegiados, mas desconhecem os primados da

cidadania, por não lhes ter sido ministrados na base da sua formação educacional. O sistema educacional brasileiro não educa os do povo para serem cidadãos críticos e valorizadores dos princípios que fundamentam a República Federativa e o Estado Democrático em que se constitui o Brasil.

Para conhecer e entender as razões pelas quais as pessoas, ao alcançarem postos na burocracia do setor público do país, se distanciam tanto dos chamados “valores republicanos”, utilizou-se de raciocínio lógico-jurídico, tomando-se por fundamento mediato as disposições trazidas pela Constituição brasileira. O *objeto* estudado restringiu-se ao fenômeno da correlação entre a aptidão pessoal para o exercício pleno da cidadania, e a relevância da educação na formação do cidadão apto a exercer essa cidadania, sob o entendimento de que o *direito à educação*, segundo a ordem jurídico-constitucional que molda o Estado brasileiro, situa-se sob a tutela dos *direitos e garantias fundamentais* do cidadão que vive no território nacional. Tratou-se, inclusive, do descaso com que o Estado brasileiro *sempre cuidou dos assuntos afetos à temática educacional*.

A análise do ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase nos textos das suas Constituições Federais, foi a forma sob a qual se desenvolveu o raciocínio interpretativo do fenômeno estudado. No entanto, não se procedeu a uma simples exegese das letras constitucionais, da mesma forma como não se esgotou —nem se buscou— a definição dos conceitos *cidadania*, *direitos humanos*, *direitos fundamentais*, *educação*, nem, tampouco, de qualquer outro termo. A idéia do estudo, desde seu início, foi entender, sob o contexto jurídico-constitucional, as razões pelas quais a sociedade brasileira mostrasse incapaz de formar cidadãos capazes de exercer funções públicas sem se desviar dos princípios éticos e morais que regem as condutas dos agentes públicos. Por decorrência,

analisou-se, também, a importância de essa sociedade mobilizar-se para educar-se a si mesma (*educação sócio-comunitária*).

Iniciou-se, então, por um estudo dos *conceitos de cidadania*, correlacionando-os com a *educação*, e com a importância do sistema educacional para a formação de cidadãos conscientes da sua condição de pessoa humana, merecedora dos respeito que lhes são devidos pelos seus pares, por sua comunidade, e pelo Estado. Tomou-se, por pressuposto, que o direito à educação é um direito fundamental do cidadão em face do Estado brasileiro. Esses são os assuntos do Primeiro Capítulo.

Apegando-se ao momento político que moldou a vontade do legislador constituinte de 1988, a qual foi positivada na forma do texto da Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, buscou-se contemplar os direitos humanos fundamentais sob a ordem jurídico-constitucional agora vigente no Brasil, considerando que sob esses se encontra o direito subjetivo do cidadão brasileiro receber do Estado a prestação de serviços educacionais que o formem nas competências exigidas pela nova ordem econômica mundial. O Segundo Capítulo traz exposição de forma mais extensiva.

Reconhecendo que, dada à historicidade, a revisão do sistema educacional brasileiro é tarefa ciclópica, que demanda tempo, recursos e uma nova concepção político-administrativa dos gestores públicos, são mostradas as dificuldades para a complementação do ensino aos brasileiros jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, coroando a explanação com duas experiências educativas: a primeira, de cunho sócio-comunitária, a qual foi interrompida bruscamente por ação dos agentes públicos do Governo paulista; a segunda, no ensino superior, que captou o resultado conseguido pelo sistema educacional brasileiro, que se mostra incapaz de bem formar seus estudantes nos primeiros anos dos bancos escolares. O Terceiro Capítulo reporta-se a tais assuntos.

Conhecidas e expostas as contrariedades que cercaram a conformação do sistema educacional brasileiro, e que atualmente deságua na formação de adultos analfabetos funcionais, foram buscadas as dificuldades enfrentadas pela sociedade para ofertar a esses brasileiros “qualidade educacional” que os possibilite exercitar, com criticidade, seus direitos e deveres de cidadãos comprometidos com o Estado. São apresentadas sugestões para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, ressaltando a importância de a sociedade mobilizar-se a si mesma para educar seus cidadãos no exercício da plena *cidadania*, e no oferecimento de ações sócio-educativas que os induza à autonomia e ao respeito às instituições públicas e aos fundamentos constitucionais que moldam a República Federal do Brasil como um Estado Democrático de Direito. Essas *considerações* são postas ao final.

Apesar do uso de linguagem extremamente crítica em face do Estado brasileiro e de seus dirigentes político-administrativos, não se professa outra forma de organização social que não essa conhecida, nem, tampouco, se defende outro regime de governo que não o democrático e de direito. As críticas são propositivas, e mostram a plena ciência de que o sistema como se apresenta não conduz a resultados ideais, mas que ele pode e deve ser aperfeiçoado nos limites legais respeitantes dos direitos fundamentais do cidadão e da dignidade humana das pessoas que vivem em solo brasileiro. Reconhece-se ser fundamental a participação da comunidade na formação de seus membros, por meio de ações educativas que os faça entender serem partícipes, sujeitos ativos, da reforma do *status quo*.

Em breve síntese, é este o conteúdo da Dissertação que ora se apresenta, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

C A P Í T U L O I

CIDADANIA: NOÇÕES CONCEITUAIS E JURÍDICAS

Neste Capítulo será abordado o conceito de *cidadania*, sob o aspecto dos vários significados nele contidos. O conteúdo será disposto em cinco sub-temas (1.1. *Cidadania*, e as relações inter-sociais; 1.2. As individualidades e as comunidades; e 1.3. Alguns contextos possíveis de *cidadania*; 1.4. A *cidadania* e a alfabetização; 1.5. Educação de adultos e *cidadania*), os quais buscam delinear os contornos sócio-comunitários albergados pelo assunto tratado.

1.1 CIDADANIA, E AS RELAÇÕES INTER-SOCIAIS

Em nosso idioma, *cidadania* é um vocábulo polissêmico, cujo conceito possui abrangência que o torna quase inesgotável, tantas lhes são as aplicabilidades e as situações em que se torna cabível: seus limites não definidos exhaustivamente dificultam sua explicação por parte do ensinador, mas, por mais ambíguo que possa parecer, facilita o entendimento àquele que recebe o ensinamento. Poderá o mestre sentir que a sua sapiência não se faz bastante para esgotar o *termo*, entretanto, sentir-se-á satisfeito ao perceber que o discípulo apreenderá, com exatidão, os conceitos transmitidos a respeito do que deverá saber para se comportar como *cidadão* capaz de exercitar e de exercer sua *cidadania* no seio da comunidade por ele habitada ou freqüentada.

Neste âmbito, considerar-se-á a *cidadania* sob o seu aspecto sócio-comunitário, compreendendo-se, nessa conceituação, o viver, o conviver e o interagir de pessoas humanas no seio de um ambiente em que a vida de cada qual se inter-relaciona com as vidas de outrem, situação essa que faz brotar normas de conduta limitadoras da liberdade individual, mas possibilitadoras da vivência *in comuna*, razão pela qual, valorar-se-á, em muito, a lei constitucional, pois, adiante, será tratado o exercício da cidadania como direito fundamental do cidadão vivente no território da República Federativa do Brasil.

A própria etimologia do vocábulo (FARIA, 1967, p. 193) remete à concepção de vida comunitária, de viver em sociedade, de levar a vida em conjunto com outros indivíduos e com outras comunidades, os quais — indivíduos e comunidades — certamente possuirão *culturas (modus vivendi)* próprias e diferenciadas. Implícitas no conceito da palavra *cidadania* encontram-se as idéias de *limitação à individualidade* e à *liberdade pessoal de agir*, encontrando-se também, implicitamente, noções basilares de *aceitabilidade das diferenças*, de *solidariedade*, de *mútuo respeito*, e, ainda, de consideração para com o *ambiente* e para com a *natureza*. Nas relações interpessoais, sobressaem-se outros aspectos subjacentes nos significados etimológicos da palavra: o subjetivo direito individual e coletivo ao exercício do poder político (escolher e ser escolhido); a prática da política em prol da *comuna*; o cuidado e a boa convivência com os demais concidadãos (aqueles outros que também vivem nas suas cercanias); o respeito aos aparelhos estatais (instituições, regramentos, bens materiais ou imateriais etc); a cooperação para o bem estar alheio; o resgate daqueles indivíduos e grupos que (por razões econômicas, raciais, étnicas, físicas etc, geralmente alheias à sua vontade) são postos à margem do status que se convencionou denominar-se *sociedade*; e a consideração para com os *valores* que o grupo acredita devam ser aceitos e seguidos por todos os seus integrantes.

A esse respeito, Pêrsio Santos de Oliveira (1998, p. 37 e 41).comenta:

A vida em sociedade é condição necessária à sobrevivência da espécie humana. Desde o início os homens têm vivido juntos, formando agrupamentos, como as famílias, por exemplo. Para o sociólogo Karl Mannheim, os contatos e os processos sociais que aproximam ou afastam os indivíduos provocam o surgimento de formas diversas de agrupamentos sociais, de acordo com o estágio de integração social. Tais formas são os *grupos sociais* e os *agregados sociais*. [...]. Grupo social é a reunião de duas ou mais pessoas, associadas pela interação, e por isso, capazes de ação conjunta, visando atingir um objetivo comum. [...]. Existem, além dos grupos sociais, formas diferentes de agrupamentos sociais, chamados em Sociologia de *agregados sociais*. Agregado social é uma reunião de pessoas frouxamente aglomeradas que, no entanto, mantêm entre si um mínimo de comunicação e de relações sociais. O agregado social não é organizado e as pessoas que dele participam são relativamente anônimas.

A noção de *cidadania*, transpostos os cercos etimológicos, possui, conforme subentendido do já afirmado, diversos e amplos aspectos sob os quais poderá ser explorada, explicada, estudada e compreendida, mas, sempre iniciando da noção de que se refere à relação social que põe, frente-a-frente (lado-a-lado), pessoas humanas vivendo em *comunidade* (entendendo-a como todo e qualquer agrupamento de pessoas que espontaneamente, ou por razões sócio-históricas, ocupe o mesmo espaço geográfico, não se olvidando, no entanto, dos muitos conceitos comportados pelo termo *comunidade*, inclusive o atualíssimo termo *comunidade virtual*, o qual evoca os grupos que se comunicam e se inter-relacionam por meio da rede mundial de computadores) e em *sociedade*. “A sociedade é o conjunto das relações “horizontais” dos indivíduos e dos grupos. Sua estrutura específica é a organização do trabalho da comunidade, a rede das funções sociais” (CANIVEZ, 1991, p. 16).

Não haverá que se falar em *noção de cidadania* quando se referir, hipoteticamente, a um só indivíduo humano sobrevivendo isoladamente em um recanto qualquer deste vasto mundo, por mais bem cuidado que seja esse tal recanto, e por mais esmiuçados e bem comportados que sejam as rotinas e os afazeres com que esse tal hipotético indivíduo viva seu cotidiano. Não existirá qualquer ato ou atitude desse indivíduo que o conduzirá ao contexto de *cidadania*, no conceito que ora se pretende tê-lo. Poderá haver, em alto grau e de forma inegável, a consciente (se lá fora deixado após conhecer do convívio com outros homens) ou inconsciente (se nascido só, ou se lá largado sem conhecer do convívio com outros semelhantes) noção de estética, de higiene, de preservação do meio, de segurança pessoal, de respeito à natureza, possuída por esse ser, conhecimentos esses que alguns poderão entender (acertadamente ou não) como inatos, ou *a priori*, a todo humano, e que poderão exteriorizar-se mesmo nas ações e nas rotinas diárias de qualquer ermitão que decida viver ao largo.

A relação social *eu-tu*, e a interação *eu/tu-meio*, é imanente à noção de *cidadania*, pois que sem a vivência comunitária e sem os respeitos de um e de outro para consigo mesmo e para com a natureza (aqui entendida abarcando o *meio* no qual os indivíduos e as comunidades então considerados habitam e convivem), não haverá como se falar em cidadania, pois que lhe faltará um pressuposto básico, o qual se trata da própria relação social entre as pessoas. Entre seres humanos poderá se falar em *relação social*, em convívio/convivência, e em amor/razão; entre seres humanos e seres da natureza somente haverá *relação de posse*, de *propriedade*, de uso/conservação, ou de abrigo/abandono. Por maior que seja o sentimento que uma pessoa humana nutra para um animal (ou para com qualquer outra coisa animada ou inanimada), não se poderá dizer que haja *amor* entre eles. Que haja sentimentos recíprocos entre humanos e alguns outros seres animados é até

aceitável, mas que haja *amor* é de se questionar, pois o amor é um sentimento próprio da pessoa humana para com outra pessoa humana, e significa, em termos simplistas, que uma deseja a outra para que, juntas, sigam uma vida comum e possam compartilhar seus momentos e seus tempos. Quando uma pessoa humana deseja um animal (ou deseja qualquer outra coisa animada ou inanimada), não se pode dizer que a natureza (a fonte, a origem, a motivação emocional) do sentimento seja a mesma do *amor*, o máximo que se pode entender é que a pessoa deseja tal coisa para tê-la (posse/propriedade) por prazo indeterminado; nessa relação, o outro ser pode possuir, em relação ao seu possuidor/proprietário, reflexos que lhe induzam instintos de segurança, de proteção, de alimentação, ou de carinhos sobre sua pele (penas, pelos). Não é lúcido entender e partilhar do entendimento de que uma pessoa humana possa *amar* (em sentido estrito) um animal ou um bem inanimado qualquer, ou que essa tal pessoa possa encontrar-se perdidamente apaixonada por essa tal *coisa*; pode-se, perfeitamente, aceitar que tal pessoa nutra afeição demasiada pelo objeto do seu querer em grau e em intensidade até mesmo maiores que o sentimento que possa sentir em relação a qualquer outro semelhante da espécie humana, mas, aí, entrar-se-á em discussões das searas psíquico-sociológicas e comportamentais.

O sentimento do *amor*, para existir, necessita de, ao menos, dois seres humanos que se conheçam e que, por mínimo tempo, tenham convivido em tempo e espaço aproximados. Da convivência (relação social) havida entre ambos irá sobressair – ou se terá sobressaído — normas elementares e não formais de partilhamento dos próprios sentimentos e das condições materiais e imateriais – emocionais - de vida comunitária, das quais a *urbanidade* e a *cidadania* estarão se materializando e se constituindo.

Essa digressão se fez necessária para reforçar a convicção de que, ao se tratar de *cidadania*, por mais ilimitada que seja a abrangência do vocábulo, no mundo fático

não se deve afastar de quaisquer de suas interpretações as inter-relações sociais e as interações homem-natureza, sejam consideradas entre indivíduos, sejam inter e entre comunidades, pois a própria palavra se correlaciona com a vivência e convivência das pessoas no meio social e no meio-ambiente em que vivem.

Quando se afirma que *cidadania* está direta e umbilicalmente afeta às relações sociais entre pessoas humanas, a remissão ao *meio-ambiente* e à *natureza* não se situa fora do contexto, haja vista que as pessoas se relacionam e convivem em um espaço físico (*meio-ambiente, natureza*) que lhes fora legado pelos seus antecedentes, e que elas possuem a responsabilidade de bem legá-lo aos descendentes, razão pela qual, no conceito de *cidadão*, também se encontra subentendido o respeito e a preservação do espaço físico terrestre e das condições ambientais que sejam propícias à continuidade da vida na Terra.

Ao se deixar ao largo as questões etimológicas e conceituais da palavra *cidadania*, partindo-se para um estudo a respeito *daquilo que se entende por, e como se pode praticá-la* na vida real, também será possível notar que são incontáveis as circunstâncias e os aspectos em que se poderá inseri-la sem erros e sem falhas, e sem fugir da sua gênese etimológica latina.

1.2 AS INDIVIDUALIDADES E AS COMUNIDADES

Independentemente da corrente filosófica que se professe, o certo é que as pessoas são individuais. Mesmo quando em turba, cada uma das pessoas que formam a multidão age por razões próprias, mesmo que a motivação seja coletiva. Essa individualidade, essa pessoalidade característica do ser humano, se mostra e se ressalta em

vários aspectos da vida cotidiana, mas pode ser mais bem visualizada (e até mesmo melhor entendida e estudada) no ambiente familiar: não quantos filhos nascidos e criados em uma mesma família, em condições sociais, econômicas e emocionais assemelhadas, que estudaram e freqüentaram lugares também assemelhados, e que possuíram amizades com as quais também conviveram assemelhadamente, no entanto, possuem e desenvolvem personalidades díspares, algumas díspares em tal intensidade que não raro se verifica o descaminho de algum dos irmãos para além da própria legalidade jurídico-social. Essa peculiaridade se torna ainda mais aguçada quando se verifica que o mesmo acontece quando se trata de famílias com irmãos gêmeos univitelinos, os quais, muito embora aparentem fisionomia em tudo semelhante, podem, também, ser dotados de personalidades totalmente diferentes: sociável/retraído, afável/brusco, fraternal/celerado.

Muitos foram os cientistas e pensadores que gastaram seus saberes na tentativa de demonstrar *como?* e *por que?* cada um possui essa *personalidade* que o torna único e diferenciado, muito embora oriundo e vivido no mesmo meio – na mesma comunidade – que tantos outros. Existem correntes de conhecimento que tentam explicar a *personalidade humana* pela genética, pela *gênese/essência* do *homem*, ou como sendo produto do próprio meio, mas o certo, mesmo não se sabendo tudo, é considerar que nada é por total, nem nada deve ser excluído. *A pessoa humana é individual* não por uma ou outra causa, nem por um ou outro fator, tampouco por um ou outro aspecto considerado isoladamente, mas o é pelo somatório de cada momento em que sua história foi sendo construída por ela própria e pelas circunstâncias (pessoais, familiares, sociais, políticas etc) passadas e presentes que, direta ou indiretamente, a afetaram ou ainda estejam a afetá-la, tanto física quanto emocionalmente. A individualidade humana é um eterno devir.

Essa força individual é tão marcante na vida de cada indivíduo humano que mesmo que o Estado ofereça e empreenda todo um aparato, treinamento e doutrinação voltados à uniformização de pensamento e de procedimentos do seu povo, haverá sempre *um querer* pessoal que se sobreporá ao desejo estatal e às normas uniformes até então estabelecidas, donde se pode concluir, sem a necessidade de estudos sócio-antropológicos mais aprofundados, que o homem, muito embora seja voltado para a vida social, possui sua própria individualidade, a qual é única, pois cada um é individualmente diferente de seu próximo e de seu par. A literatura e a filmografia de ficção estão repletas de obras que tratam da tentativa vã de o Estado de aparelhar sua população com um jeito único de pensar e de agir: porém, em determinado momento, o cordão se rompe por ato de um alguém que se conscientiza e se contraria com aquele *modus et forma vivendi*, e termina por dismantelar toda a organização estatal, fazendo com que todos os demais se revoltem e se voltem para as díspares vidas que cada qual poderá viver doravante.

O subjacente a essa individualidade é aquilo que caracteriza e se denomina *dignidade da pessoa humana*, tão bem conceituado por Luiz Antonio Rizzato Nunes (2004, p. 24 a 26):

É ela, a dignidade, o último arcabouço da guarida dos direitos individuais e o primeiro fundamento de todo o sistema constitucional. [...] A dignidade humana é um valor já preenchido *a priori*, isto é, todo ser humano tem dignidade só pelo fato já de ser pessoa. Se — como se diz — é difícil a fixação semântica do sentido de dignidade, isso não significa que ela possa ser violada. Como dito, ela é a primeira garantia das pessoas e a última instância de guarida dos direitos fundamentais. Ainda que não seja definida, é visível sua violação, quando ocorre. Ou, em outros termos, se não se define a dignidade, isso não impede que na prática social se possam apontar as violações reais que contra ela se realizem.

Para estudar e tentar oferecer explicativas sobre as individualidades humanas e sobre as forças que exercem no proceder de cada um, muitos já se debruçaram e já trouxeram à luz diversas teorias, as quais se encontram expressas em obras de cunho sócio-filosóficas e antropológicas que, versando sobre o assunto, mostraram o entendimento de cada estudioso a respeito. Aqui não há o intuito de voltar para as raízes desse tema, mas abordar, superficialmente, os limites que se impõem a essas individualidades em prol da convivência social e da vida em sociedade, daí derivando, por lógica, para as noções de *cidadania*, a qual será entendida e estudada como o *viver individual responsável pela harmonia da vida sócio-comunitária e para o respeito, preservação e conservação do meio ambiente saudável como direito inalienável das gerações futuras*. Nesse sentido, encontra-se previsão expressa na Constituição da República Federativa do Brasil, no Capítulo dedicado ao Meio Ambiente:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(...)

§ 2º - Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º - As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º - A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º - São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais [...].

O *homem* como espécie animal, e desde que se tem memória, sempre viveu em bandos, até mesmo quando de seus ancestrais ainda não *sapiens*. Não se tem

notícias, nem grafismos em paredes de cavernas nem restos mortais (fósseis) que permitam afirmar que em alguma época – mesmo nos seus primórdios mais longínquos – o *homem* tenha sido um animal solitário, a viver isolado e apenas se agrupando em épocas específicas; mesmos fósseis encontrados aleatoriamente em diversos cantos do planeta não induzem à certeza da vida solitária da espécie humana, sendo muito mais coerente o entendimento de se tratarem, tais fósseis, de um ou outro indivíduo que por motivos diversos e não sabidos, tenha se desgarrado do seu bando, ou tenha preferido se isolar, como ainda hodiernamente sói acontecer. O *homem*, pela sua história conhecida, pode ser considerado com um ser animal voltado ao convívio com seus semelhantes; a vida em grupo lhe é peculiar.

Sobre o *homem* e o seu *estado natural* muitos já escreveram (Thomas Hobbes – 1588/1679; John Locke – 1632/1704; Jean-Jacques Rousseau – 1712/1778; dentre tantos), com cada pensador propondo sua teoria sobre *como, quando, e por qual razão* o homem se voltou à vida em sociedade. Importa, sim, que por qualquer que tenha sido sua primeira motivação, os seres humanos preferem viver comunitariamente, pois se sentem inexistentes, diminuídos, enfraquecidos e inseguros se isolados dos seus pares. A presença e a proximidade com seus iguais são fatores para sua vontade de viver: a *relação social eu-tu* insere-se e não se dissocia do viver humano. Cada pessoa humana possui a individualidade que a torna única, no entanto, essa pessoalidade não lhe é suficiente para viver a sós e isolada consigo mesma, necessitando, para a complementação da sua própria vida, do contato e do convívio com seus pares.

A contradição dialética que se apresenta ao se ter juntos e convivendo socialmente tantos seres humanos possuidores de características e personalidades próprias e individualizadas é a seguinte: se cada um é conforme sua história, e se todos o são por

direito, como (e por qual régua) delimitar para cada ser os limites da liberdade individual que poderão permitir a harmonia na convivência comunitária interpessoal, sem que se firam os direitos e as individualidades pessoais, e sem que se torne a vida em comunidade extremamente egoísta, a ponto de inviabilizar a própria convivência comunitária?

Haverá que se entender que nos tempos primevos a convivência grupal foi determinada também pela fragilidade física do indivíduo primitivo em comparação com as agressividades do meio natural em que vivia, seja em vista de outros animais predadores daquela pré-história, seja pelas próprias intempéries da natureza então reinante. É óbvio que os seres vivos naquele ambiente hostil foram induzidos a se adaptarem àquele meio, adaptando suas condições individuais de autopreservação e de preservação da própria espécie (daí o valor da *teoria evolucionista*, na qual Charles Darwin e seguidores teceram o pano de fundo da *seleção natural*, seleção essa que, segundo seus defensores, possibilitou o aperfeiçoamento e a adaptação de cada espécie devido ao aperfeiçoamento e adaptação dos indivíduos dessa espécie ao *meio*¹). O *homem*, por necessidade e também por instinto, e como uma das formas de se adaptar para sobreviver, decidiu por se agrupar em bandos. Naqueles tempos iniciais, a força física bruta impôs os primeiros limites à individualidade de cada qual (em comparação simplista, ao se estudar os outros animais que vivem em grupos, ainda nos dias atuais se verifica que a liderança é exercida pelo mais capaz fisicamente de se impor como líder e de por a salvo os demais indivíduos do bando).

Ao se dar um salto na história, transpondo as épocas em que o *homem* não passava de simples animal para se pousar em tempos em que ele já se encontra formado como hoje se o conhece – *homo sapiens* –, também se verifica que apesar de nômade, ainda

¹ VARELLA, Drauzio, *As Cinco Teorias de Darwin*. Jornal Folha de S.Paulo, edição de 06.08.2005, Caderno Folhallustrada, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0608200530.htm>, em 07.09.2007, às 11h28

assim o era em grupo de indivíduos ligados, ao menos, pela consangüinidade. Ao deixarem as suas condições de vagantes para deitarem raízes em determinados locais (por já terem dominado as técnicas do plantio agrícola, da domesticação de animais, do fabrico de armas e de instrumentos), os indivíduos se viram, então, com novos problemas a lhes fazer frente. Se antes, quando nômades, a cata diária de alimentos e a fuga constante dos predadores eram-lhes os acontecimentos cotidianos mais preocupantes da vivência, a partir de enraizados em espaços geográficos delimitados e definidos outros foram os problemas que se lhes achegaram e passaram a ocupar o centro de suas preocupações: as noções rudimentares de *propriedade* (da terra, do abrigo, das colheitas, da animália, dos instrumentais e ferramentais); a *vida íntima* (com os seus companheiros/as, descendentes e ascendentes) a lhes internar os fundamentos iniciais de *família*; a *convivência* diária e rotineira com os demais indivíduos e famílias do grupo (criando rugas outrora inexistentes). Ainda nessas primeiras épocas a força física do líder de cada família ou de cada agrupamento pode ser tida como a fonte da limitação individual em razão da harmonia do viver comunitário. Entretanto, com o natural crescimento populacional proporcionado pela tranqüilidade de uma vida sedentária (somado conjuntamente com a fixação de várias *famílias* em determinadas áreas, formando os primeiros agrupamentos que evoluíram, com o tempo contado em séculos, para as aldeias e para as *polis*), a força física do líder familiar ou tribal já não era suficiente para se harmonizar as individualidades e as liberdades individuais. Algo mais forte que a própria força bruta se fazia necessário para esse mister.

Intuitivamente, os próprios indivíduos se aperceberam de que a vida sedentária em grupo – e entre grupos – exigiria que cada um seguisse um padrão mínimo de comportamento público para o seu bem, para o bem do grupo, e para o bem da própria liberdade individual de agir. Por paradoxal, o indivíduo mais livremente poderia agir,

quanto mais agisse conforme o padrão médio das *regras sociais* propostas e aceitas pelos costumes do grupo – ou dos grupos – no qual convivia. Têm-se, então, que a liberdade individual de agir delimita-se pelo padrão das normas sociais de comportamento aceitas pela comunidade então referenciada.

Tais normas de condutas sociais (conforme a época histórica e faceta estudadas) poderão ser entendidas como normas jurídicas, ou como *valores/princípios*, ou como simples normas sociais *lato sensu*. Entre as comunidades de viventes humanos, várias instituições foram se formando e se “materializando”, com o contar do tempo em centenas e milhares de anos, e se encarregaram de *normatizar* a convivência comunitária. Cada uma dessas instituições se formou por motivos distintos e com finalidades distintas, mas cada qual procurou, a seu modo e para seus fins, tranquilizar a vida intra e extracomunitária (a *Família* – a perpetuação dos grupos pela descendência, a moradia-lar, a disciplina e a harmonia entre os consangüíneos; o *Estado* – o poder, as instituições públicas e o direito positivado; a *Igreja* – a salvação espiritual e a moral religiosa; a *Política* – as agremiações para o acesso ao poder e para sua manutenção; a *Sociedade* – as classes e as divisões sociais, a propriedade, o direito privado, o trabalho e a acumulação de bens materiais).

Nesse contexto, pode-se entender *cidadania* como o conjunto de normas e de regras de condutas individuais que se projetam para a boa e harmônica convivência em sociedade, considerada a harmonia não somente quanto as relações interpessoais, mas também em face do ambiente saudável. Essas normas e regras poderão advir de instituições ou dos costumes do povo da terra. Relativamente a tal assunto, o professor João Ribeiro Junior (2004, p. 246/247) salienta que as “condições sociais não permitem, muitas vezes, dar livre vazão à liberdade; assim, a melhor solução para este problema é oferecida pela visão de que a sociedade não é uma mera soma de indivíduos, senão algo assim como uma

síntese, uma unidade dinâmica, determinada pelo processo de interação do todo com suas partes constituintes”.

1.3 ALGUNS CONTEXTOS POSSÍVEIS DE CIDADANIA

O vocábulo *cidadania* comporta inúmeras definições, tantas são as possibilidades e oportunidades de se aplicá-lo corretamente, desde que, por coerência etimológica, se o empregue sempre com o sentido ou a intenção de se referir às relações de convivência social e ou à interação homem—meio-ambiente, pois que não se pode alhear-se à sua gênese etimológica. Hodiernamente, agrega-se a significação *social* do termo, a ditar que a sociedade, como um todo, é responsável pelo resgate e valorização da dignidade humana de cada um de seus membros.

A opressão (assim como a exclusão e a não-inclusão) social é contrária a qualquer vocação *cidadã* da comunidade considerada: exemplo maior e tão conhecido é a condição dos judeus em tempos do nazismo alemão, quando tais pessoas não eram nem ao menos consideradas como pessoas quanto mais como cidadãos. Nos tempos atuais, os refugiados políticos gerados por conflitos étnico-religiosos atingiram a espantosa cifra aproximada de vinte milhões de pessoas em todo o mundo, segundo dados do relatório "2005 Global Refugee Trends", elaborado pela United Nations High Commissioner For Refugees (UNHCR), o órgão das Nações Unidas para as questões relativas aos refugiados. No entanto, não se deve buscar somente alhures exemplos quando se os tem no próprio Brasil, pois, a despeito dos dizeres contidos na Constituição Federal (art. 1º, II e III; e art.

3°), ainda existem parcelas da população excluídas das condições mínimas que lhes garanta a existência e o exercício dos seus direitos de cidadãos brasileiros.

Entre os vários contextos em que se poderá abordar a *cidadania*, há o aspecto *social* e o *social-inclusivo*, o *político*, o *jurídico*, o *ecológico*, o *educacional*, o *filosófico*, dentre outros tantos, os quais não são exaustivos nem quanto a si próprios, nem quanto aos limites temáticos por eles abordados.

A *cidadania* considerada sob a ênfase social enfoca os indivíduos convivendo harmonicamente em sua comunidade, cada qual contribuindo com ações individualizadas voltadas a possibilitar que a vida comunitária não se abale por práticas que venham causar o desvirtuamento da *paz social*. Essa harmonia é – e será – obtida pela observação e pelo seguimento das normas de condutas abstratamente estabelecidas desde antanho pelos costumes ou pelas instituições estatais: não matar semelhantes, salvo em legítima defesa; não ofender patrimônio alheio; lhanza no trato com os demais; e a educação dos descendentes, são exemplos das citadas normas. O contexto *social-inclusivo* busca trazer para o *convívio natural*, e para a vida comunitária, por meio de implementação de ações individualizadas ou coletivas (e de projetos e políticas público-sociais), pessoas que por motivos étnicos, físicos, mentais, etários, ou geopolíticos, possam encontrar-se apartadas da vivência cotidiana da comunidade, e enfrentando preconceitos, discriminações e ofensas subjetivas aos seus direitos naturais e jurídicos: a *inclusão social* objetiva resgatar os valores, direitos, dignidade e auto-estima das denominadas *minorias*, as quais são apartadas – e se apartam - das *maiorias* por traços de que são possuidoras extra-vontade (necessidade especial física, mental ou intelectual; pigmentação da pele; local de nascimento e moradia; idade aquém ou além da média de idade da comunidade considerada), e sobre os quais o indivíduo não possui poder de ação para suprimi-los.

Referidas *ações conjuntas, projetos e políticas públicas e sociais* tanto podem ser originados das instituições oficiais ou de parcelas da própria comunidade que, incomodadas com essa situação discriminatória, se põem a campo para resgatar o direito à *cidadania* (direito de cada pessoa de se integrar e de ser integrada ao grupo) de todos aqueles que, injusta e irracionalmente, foram postos à margem da vida social e comunitária.

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantir o desenvolvimento nacional com a erradicação da pobreza e da marginalização, com a conseqüente redução das desigualdades sociais e regionais (aí incluída a promoção do bem de todos sem quaisquer formas de preconceitos ou formas de discriminação), são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, nos termos postos no artigo 3º da Constituição Federal. Entretanto, sabe-se que tais vontades do legislador constituinte de 1988 ainda se encontram no mundo das idéias, posto que a realidade e a sociedade brasileira ainda não conseguiram torná-las reais no mundo dos fatos.

A integração e inclusão dos indivíduos e dos grupos excluídos ou apartados da rotineira vida social são pressupostos elementares da *cidadania*, pois ninguém deveria ser *excluído*: as práticas *inclusivas e integrativas* não mais são do que o resgate do erro social cometido *a priori*. Tratando dos conceitos de cidadania e dignidade da pessoa humana, o professor e escritor Antônio Joaquim Severino (1992, p. 10) assegura que:

a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício (...) o desenvolvimento humano não se dá mediante um processo de desabrochar de potencialidades até certo ponto já programado, contando apenas com a decisão voluntarista do sujeito. Na realidade, a suposta “natureza humana” não é um dado de partida: ela vai se constituindo no espaço cultural e social, bem como no tempo histórico, num processo contínuo de interação do sujeito com a natureza física e com a sociedade, numa práxis entendida como

atividade atravessada por determinantes objetivos e por intencionalidades subjetivas.

Sob o aspecto *político*, a *cidadania* compõe a consciência coletiva dos indivíduos que vivem sob as égides de determinado Estado, de modo a que participem e formulem opções à vida e à perenização desse Estado, e para que se mantenha a sua unidade territorial, política, jurídica e, principalmente, para que sua população bem viva como integrantes de uma coletividade. Posto que essa instituição — Estado — é imaterial, jurídica e política, sua existência se materializa pelo respeito e reconhecimento que as outras instituições similares lhe prestam, e pelo envolvimento do *povo* que lhe habita o *território* com suas tradições culturais, jurídicas e políticas. *Imaterial* em si mesma, sua concretude no mundo fático se faz por suas *instituições* (administrativas, jurídicas, políticas, sociais) e pela atuação das pessoas que as comandam e que traçam suas diretrizes e direções. O contexto político da *cidadania* envolve fortalecer o sentimento de unidade e de responsabilidade dos indivíduos – do povo – para com a eternização do Estado.

Manoel Gonçalves Ferreira Filho, professor e doutrinador, esclarece o aspecto político contido no termo *cidadania*, entendendo-a *passiva* e *ativa*:

A cidadania é, como se viu, um *status* ligado ao regime político. Assim, é correto incluir os direitos típicos do cidadão entre aqueles associados ao regime político, em particular, entre os ligados à democracia. Nas democracias como a brasileira, a participação no governo se dá por dois modos diversos: por poder contribuir para a escolha dos governantes ou por poder ser escolhido governante. Distinguem-se, por isso, duas faces na cidadania: a ativa e a passiva. A cidadania ativa consiste em poder escolher; a passiva em, além de escolher, poder ser escolhido. Essa distinção importa porque, se para ser cidadão passivo é mister ser cidadão ativo, não basta ser cidadão ativo para sê-lo também passivo. Veja-se o caso do analfabeto, que inscrito como eleitor, se torna cidadão ativo, mas não pode se tornar cidadão passivo, por não ter elegibilidade. (1999, p. 112)

Embora o conceito de *cidadania*, na acepção política, seja unívoco para todos os habitantes do Estado, não se deve olvidar de que a realidade mostra castas privilegiadas entocadas em posições de poder, que se auto-excluem da média da convivência social por se acreditarem *superiores e diferenciadas*, assim como também existem aquelas já mencionadas *minorias* que são apartadas do convívio; ao Estado (às suas instituições, às classes dirigentes, aos “formadores de opinião”, à sociedade como um todo) compete oportunizar condições mínimas para a manutenção da dignidade humana de todo o seu *povo*. O Estado não possui um fim em si mesmo, pois se trata de uma instituição elaborada — pensada, formada — para que o homem possa, sob diversas formas, se proteger, ser protegido, e viver em paz. Em termos políticos, *cidadania* também pode ser entendida como a atuação equânime do Estado voltada para democratizar a todas as camadas sociais do povo que o habita as oportunidades que possui condições de oferecer, assim como bem professado por Patrice Canivez (1991, p. 21/22):

comunidade política caracteriza-se, pois, por dois traços fundamentais. O primeiro é que os cidadãos reconhecem a autoridade de uma mesma lei, e não mais o poder pessoal de um indivíduo família ou casta. A fonte da autoridade está na lei, princípio impessoal, e é por reconhecer antes de tudo a autoridade desse princípio que o cidadão é livre: não está sujeita a ninguém em particular. Se for obrigado a obedecer às ordens do magistrado ou do funcionário, será na medida em que este exerce sua função explicitamente definida pela legislação: não está sujeito ao indivíduo como tal. [...]. O segundo traço fundamental da comunidade política é que sua unidade não depende da unicidade ou da dominação exclusiva de uma tradição. Ela provém do tipo de relações, quase sempre conflituosas e polêmicas, que as diversas tradições coexistentes na comunidade estabeleceram no decurso de uma história comum.

Maria Helena Diniz, entendendo a *cidadania* como afeta à seara da *Ciência Política*, a descreve como sendo a qualidade “...ou estado de cidadão; vínculo político que gera para o nacional deveres e direitos políticos, uma vez que o liga ao Estado.

É a qualidade de cidadão relativa ao exercício das prerrogativas políticas outorgadas pela Constituição de um Estado democrático.” (DINIZ, v. 1, 2005, p.692). O artigo 5º da Constituição brasileira assegura que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dentre tantos outros direitos explícitos e implícitos nela contidos. E é a própria Constituição Federal quem estabelece as condições para que as pessoas sejam ou não consideradas brasileiras (natas ou naturalizadas):

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, pela nacionalidade brasileira;

II - naturalizados:>

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira.

Nos parágrafos do artigo 12 do texto constitucional, encontra-se assegurado que aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo excepcionalidades que especifica, sendo que a lei ordinária, ressalvadas as condições que declara, não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados. Encontram-se, ainda, expressas na Constituição as situações em que se poderá declarar a

perda da nacionalidade brasileira. Assim, será declarada a perda da nacionalidade do brasileiro que: I - tiver cancelada sua naturalização, por sentença judicial, em virtude de atividade nociva ao interesse nacional; II - adquirir outra nacionalidade, salvo nos casos de reconhecimento de nacionalidade originária pela lei estrangeira; ou de imposição de naturalização, pela norma estrangeira, ao brasileiro residente em estado estrangeiro, como condição para permanência em seu território ou para o exercício de direitos civis.

Sob o enfoque *jurídico*, deve-se considerar, primeiramente, que cada Estado, por decorrência de sua soberania, possui seu próprio feixe de normas jurídicas abrangentes dos assuntos sobre os quais deita interesse: cada Estado possui legislação específica sobre cada aspecto para o qual considera importante elaborar norma cogente; muito embora haja corrente doutrinária e filosófica que professe a existência de determinados direitos subjetivos inerentes à condição de pessoa humana (*direitos naturais*), os quais, somente pelo fato de ser humano, já são existentes para e em cada *pessoa humana* (direito à vida, à liberdade, ao nome, à personalidade, à educação etc), e caberia simplesmente ao Estado declará-los ou reconhecê-los, pois que são existentes *a priori*. Esses tais direitos existiriam mesmo se não existisse – ou se extinguisse – a *pessoa política Estado*. Tais direitos naturais, no entendimento dos denominados *jus naturalistas*, são existentes desde que o *homem* se conscientizou de sua condição, e se prolongarão valendo enquanto viver o *homem*, pois que eles são inerentes (imanentes) ao ser humano e ao indivíduo humano. Entretanto, na vida fática, há Estados que não os reconhecem nem os declaram, preferindo, quando muito, autorizá-los. Tais Estados não possuem viés humanitário, eis que são despóticos, autoritários, ditatoriais, sanguinários, são um fim em si mesmos e em favor de sua casta dirigente; não se pode dizer que em tais Estados haja cidadãos na concepção que aqui se pretende entender, pois que falta aos habitantes — ao

povo — a autonomia e a liberdade para o agir conforme suas consciências e arbítrio; faltalhes, em síntese, pressupostos atinentes à dignidade humana.

Diz o professor e jurista Ives Gandra da Silva Martins (2001, p. 3):

a teoria das formas de governo, na filosofia, tem demonstrado que o homem não é confiável no poder e tende a identificar-se com ele, tornando o povo não o destinatário final de seu serviço, mas servidor de seus interesses. [...]. À evidência, o homem, no exercício do poder termina por governar, sempre que possível, em benefício do povo, mas necessariamente em seu próprio benefício.

Cidadania, sob a visão jurídica, tem co-relação entre a liberdade de ação e de consciência do povo e a idéia política do *Estado*, com seu ordenamento jurídico e com o regime democrático de seu governo. Se assim não for, irá faltar à população ingrediente imprescindível, qual seja, a *autonomia* no pensar e para agir; juridicamente, a *cidadania* é exercida pelas pessoas que se revestem da condição de *cidadãos*. Cada Estado, por suas leis, define quem são seus naturais e, dentre esses, quem são os seus cidadãos.

Antônio Joaquim Severino (1992, 16), historiando, assim afirma:

A *Polis* grega, Cidade-Estado autônoma e soberana, caracterizada pela plena participação dos cidadãos (os *politai*) na vida política, é o primeiro referencial quando se pensa em cidadania [...]. O direito à cidadania está, porém, associado à condição de *homem livre*, por oposição ao *escravo*. Isso significa que na *Polis* grega a cidadania pressupõe a liberdade civil, mas não suprime as desigualdades sociais.

No Brasil, muito embora a Constituição Federal não defina o que seja *cidadania*, deixa asseverado, no entanto, tratar-se ela de um princípio fundamental da República Federativa do Brasil, assim como também o é a *dignidade da pessoa humana* (art. 1º, II e III), sendo objetivo fundamental dessa República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde sejam erradicadas a pobreza e a marginalização, e

reduzidas as desigualdades sociais e regionais, com a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos ou discriminação (art. 3º, I, III e IV).

A Constituição brasileira ainda assegura, em vários outros de seus artigos, direitos e garantias fundamentais aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, possuindo, também, Capítulos dedicados aos direitos sociais e políticos, e à organização político-partidária (Título II, Capítulos I a V, artigos 5º a 17). A Carta Magna traça condições para o exercício, e para a cassação, dos direitos políticos. Para votar e para poder ser votado, o brasileiro deverá se alistar perante a Justiça Eleitoral, alistamento esse obrigatório para os maiores de dezoito anos, e facultativo para os analfabetos, para os maiores de setenta anos, e para os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

Em tese, a República Federativa do Brasil garante a todos os seus naturais, e aos estrangeiros residentes no país, o pleno exercício da *cidadania política e jurídica*, obedecidas as emanações contidas na Constituição Federal e nas leis infraconstitucionais; a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor para cada e qualquer cidadão; e mediante plebiscito, referendo, ou lei de iniciativa popular (CF/88, art. 14 e ss.). O texto constitucional ainda assevera ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 227).

A despeito de tão claros dizeres, é imperioso dizer que *democracia brasileira* não foi capaz de estabelecer, para a maioria do seu povo, as condições mínimas

da isonomia pretendida no texto da Constituição, posto que o país ainda se insere dentre aqueles em que as desigualdades sociais são patentes no seio de sua sociedade.

Essas desigualdades encontram-se às vistas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial que, a tal respeito, afirma textualmente:

Em um *Brasil mais justo*, as oportunidades poderiam ser distribuídas de modo mais igualitário e o mesmo poderia ocorrer com a riqueza, a saúde e a qualidade de vida. Apesar dos esforços consideráveis, o Brasil ainda é, como sabemos, uma sociedade de grandes desigualdades: antes das transferências sociais, a parcela de 1% correspondente à população mais rica recebe os mesmos 10% da renda total de que desfrutam os 50% mais pobres. Os índices de pobreza na região Nordeste equivalem a duas vezes a média brasileira. As reformas na previdência social e as mudanças no sistema de impostos indiretos poderiam reduzir de modo significativo essas desigualdades. A equidade também é prejudicada pelo alto índice de criminalidade, que afeta mais profundamente os pobres. O aumento da credibilidade da polícia e do Judiciário, mediante reformas institucionais, poderia levar à redução da criminalidade. Os serviços e os empregos públicos, a infra-estrutura e a assistência social poderiam ser alocados de forma mais transparente, de modo a cumprir metas que atendessem a todos com equidade. Finalmente, a solução de longo prazo para reduzir a desigualdade no Brasil se encontra no sistema de ensino médio. Um recente estudo regional do Banco Mundial estima que, no Brasil, em 1998, o índice de matrícula no ensino médio ficou 36% abaixo da média para países com renda similar.

(BRASIL: Justo•Competitivo•Sustentável – Contribuições Para Debate: Banco Mundial/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Washington-D.C, dezembro de 2002)

As democracias modernas não se coadunam com as classificações tradicionais da filosofia política, pois que mais se assemelham a feudos das suas elites políticas, as quais, usando e manuseando institutos democráticos (eleições livres, voto direto), açambarcam o poder político e o utiliza em prol de si próprias. Patrice Canivez (1991, p. 23/24), sobre tal assunto, profere a seguinte opinião:

A prova é que consideramos democracias Estados que são monarquias (como a Espanha ou a Inglaterra), ao passo que, nas democracias, em geral, todo mundo sabe que o poder pertence ao que se costuma chamar de *classe política*,

que se recruta por meio de canais bem definidos: carreira feita num partido ou na administração pública, em universidades de prestígio etc. De modo que as democracias modernas são de fato *aristocracias*, se considerarmos que são governadas pela elite dos cidadãos mais competentes; ou então *oligarquias*, se forem dirigidas pela minoria dos mais abastados, ou pela dos “decisores” oriundos do mundo dos negócios. Maurice Duverger² define as democracias ocidentais contemporâneas como “tecnodemocracias” estreitamente controladas por uma oligarquia econômica.

O *homem* é em seu meio, não apenas no aspecto filosófico de se tentar explicar o ser humano, mas no aspecto material propriamente dito do local onde ele vive. Não dá para dissociar o homem do meio-ambiente (meio-ambiente não considerado apenas como representativo da natureza original, mas de qualquer *locus* onde vivam ou sobrevivam seres animados), pois, sob qualquer aspecto que se queira estudar, as pessoas vivem em um meio social (convívio e relações com outros humanos) e em um meio físico (local onde vive: matas, casas, vilas, cidades, países etc). Os bens produzidos e acrescentados pelo *homem* à natureza o são a partir de bens coletados, encontrados ou derivados na e da própria natureza, pois que o ser humano não possui poder de produzir algo por geração espontânea.

Os bens naturais (ar, água, fósseis combustíveis, plantas, animais), por mais que pareçam infundáveis são finitos, e até mesmo não renováveis (petróleo) ou não substituíveis (ar, água, ou espécies vegetais ou animais já extintos). Os bens naturais não substituíveis o são hodiernamente assim como também o foram no passado e, certamente, o serão no futuro, razão pela qual a sua preservação se impõe como imperativo para a própria vida humana na Terra. O *homem* depende da Terra para sua vida, mas o inverso não é necessariamente verdadeiro, motivo esse de ser imprescindível a adoção de fórmulas para a correta exploração dos recursos naturais não substituíveis, para que se garanta o direito

² DUVERGER, Maurice., *Institutions politiques et droit constitutionnel*, Col. Thémis, PUF, p. 31 ss

subjetivo à vida das gerações futuras. E, sob a forma ecológica, a *cidadania* diz respeito à conscientização e ação de cada indivíduo, comunidades e Estados, em favor da preservação dos recursos naturais não renováveis, e com o comprometimento das gerações presentes com a vida e sobrevivência das gerações futuras neste planeta.

A Filosofia, como ciência acadêmica, tem por objeto o *conhecimento humano sobre o próprio conhecimento humano*. Ela não é laboratorial nem exata, e nem industrial; não se perpassa nos laboratórios entre tubos de ensaio e produtos químicos, nem, tampouco, se realiza intra-muros de uma unidade fabril de produção. Ela não pode e não deseja ser comprovada por lógicas matemáticas irrefutáveis. Ela é intuitiva e dedutiva, mas, principalmente, intelectual, derivada do exercício mental crítico e analítico. Essa ciência questiona o saber do homem sobre si mesmo e sobre os fenômenos que acompanham sua vida terrena, e se posiciona relativamente ao *saber* então questionado; não se contenta apenas em duvidar ou em comprovar determinado *conhecimento*, antes deseja entendê-lo, explicá-lo e *conhecê-lo*, sobre ele teorizando. A Filosofia possui o *conhecimento humano* como seu foco; a ela desinteressa o *modus* como qualquer outro ser vivo pensa ou conheça a vida, interessa-lhe, sim, conhecer o *homem*, suas relações e o seu meio. Uma vez que possui esse objeto como centro do seu interesse, a *cidadania* aparece naturalmente a ela, posto que à Filosofia também interessa entender, explicar e conhecer o fenômeno da convivência social entre os seres humanos, para, então, oferecer sua contribuição subjetiva à compreensão e melhoria das relações *homem-homem* e *homem-meio*: o aprendizado sobre tais relações interessa tanto a ela, Filosofia, como objeto de estudo, quanto à própria *cidadania*, como inerente ao seu conceito e idéia etimológicos.

A *educação*, *grosso modo*, e não adentrando às diversas correntes filosóficas e doutrinárias que tentam explicá-la, mas tomando-a apenas pelo senso comum

que possibilita entendê-la perfeitamente para os fins aqui requeridos, visa à formação da geração presente para a vida social presente e futura, por isso muitos a têm como conservadora e não revolucionária (no sentido de que agrega e preserva os *valores e princípios* passados e presentes, não instigando a consciência crítica dos educandos). No entanto, qualquer que seja o entendimento individualmente professado, não há como dissociá-lo da idéia mor contida no conceito de *educação*, qual seja, oferecer às pessoas dos formandos, por meio das pessoas dos educadores, alguns conhecimentos que as instituições da comunidade acreditam importantes para a paz social e para o desenvolvimento (material e/ou imaterial) da coletividade. Educa-se para a vida social e para que o indivíduo se conscientize da sua importância tanto para o convívio harmonioso intracomunidade, como para a preservação e continuidade das condições necessárias à vida na Terra. Não se trata, no entanto, de incorporar de forma incontestada a visão durkheimiana de que a *educação* seja resultado de ações interventivas de uma geração de adultos em face de uma geração de jovens (crianças, adolescentes), ou seja, não se assume que a educação seja unicamente uma relação entre gerações. Em palavras outras, a *educação* é ação presente com objetivos, resultados e reflexos também presentes, os quais se prolongarão no futuro, pois que ela — educação — se volta não somente à transmissão de conteúdos práticos, programáticos ou pragmáticos: ela também se interessa pela formação de cidadãos aptos à sociedade, tanto quanto se interessa por incluir os eventuais excluídos.

Salvo pontuais ou específicos desvios de conduta — individuais ou mesmo de determinadas coletividades —, não se educa para o mal nem, tampouco, para o errado. Não é do mister do educador transmitir aos seus educandos os princípios conformadores do *mal* ou do *erro*: pode-se, sim, educar malmente ou erroneamente, mas isso mais por desinformação, desconhecimento ou sectarismo daquele(s) que se propõe(m)

a educar, do que por norma educadora ou pelo desejo do educando. E, novamente, os dizeres de Patrice Canivez (1991, p. 44/45) corroboram, eis que afirmam:

No âmbito da escola, a criança escapa em parte aos pais como aos professores; ela desenvolve o embrião de uma *vida privada*. (...). Por isso, na escola como na sociedade, as exigências do trabalho e as relações de autoridade aplicam-se aos atos e não aos sentimentos e idéias. O que significa que elas se referem ao indivíduo na medida em que ele tem certo papel a desempenhar, e não ao indivíduo em particular. Isso não implica que a psicologia esteja ausente das relações professor/aluno, que professores estáticos dirijam-se a alunos congelados. Significa que a psicologia e a afetividade estão sujeitas às exigências da função.

O professor Moacir Gadotti afirma ser a *cidadania* uma categoria a ser considerada ao se pensar a “*educação do século XX*”. No seu entendimento, o *pensar e estudar* a categoria *cidadania* “implica tratar do tema da *autonomia* da escola, de seu *projeto político-pedagógico*, da questão da participação, da educação para e pela cidadania”. E continua, afirmando: “A partir dessa categoria podemos discutir particularmente o significado da concepção de *escola cidadã*, e de suas diferentes práticas. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.” (Revista *Coleção Memória da Pedagogia – Perspectivas para o novo milênio*, nº 06, janeiro/2006, São Paulo, Ediouro, p. 6 a 15).

Os contextos ora enfocados não exaurem, nem, tampouco, definem exaustivamente o plexo de enfoques a que se pode submeter o vocábulo-tema *cidadania*, mas já são suficientes para clarificá-lo. Neste espaço, a *educação de jovens adultos analfabetos* ou *analfabetos funcionais* será tratada como *direito fundamental* garantido implicitamente pela Constituição Federal de 1988, e como *dever-obrigação do Estado* de oferecer e oportunizar condições para que esses brasileiros possam complementar seus

estudos e educação, pois que, sob a ótica de suas condições de cidadãos, os seus direitos subjetivos à educação extrapolam as ações voluntárias, esporádicas e de benemerência praticadas por alguns membros da comunidade.

1.4 A CIDADANIA E A ALFABETIZAÇÃO

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos [...] a cidadania [...] a dignidade da pessoa humana: assim reza a Constituição Federal (art. 1º, II e III). O professor José Afonso da Silva (2004, p. 104/105), explicando os incisos II e III, do artigo 1º, da Constituição brasileira, comenta:

A cidadania está aqui num sentido mais amplo do que o de titular de direitos políticos. Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal [...]. Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com conceito de *soberania popular* [...], com os direitos políticos [...], com os objetivos da educação [...], como base e meta essencial do regime democrático. *Dignidade da pessoa humana* é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida [...]. Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos a existência digna [...], a ordem social visará a realização da justiça social [...], a educação, o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania [...], não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana.

O professor Alexandre de Moraes (2002, p. 60/61) assevera que a *cidadania* “representa um *status* do ser humano, apresentando-se, simultaneamente, como objeto e direito fundamental das pessoas”. E prossegue, afirmando:

a dignidade é um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem *menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos*.[...] O princípio fundamental consagrado pela Constituição Federal da *dignidade da pessoa humana* apresenta-se em uma dupla concepção. Primeiramente, prevê um direito individual protetivo, seja em relação ao próprio Estado, seja em relação aos demais indivíduos. Em segundo lugar, estabelece verdadeiro dever fundamental de tratamento igualitário dos próprios semelhantes.

A Constituição da República Portuguesa, em sua sétima revisão constitucional, prevê:

Artigo 25.o

(Direito à integridade pessoal)

1. A integridade moral e física das pessoas é inviolável.

(...)

Artigo 26.o

(Outros direitos pessoais)

1. A todos são reconhecidos os direitos à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, à capacidade civil, à cidadania, ao bom nome e reputação, à imagem, à palavra, à reserva da intimidade da vida privada e familiar e à protecção legal contra quaisquer formas de discriminação.

2. A lei estabelecerá garantias efectivas contra a obtenção e utilização abusivas, ou contrárias à dignidade humana, de informações relativas às pessoas e famílias.

3. A lei garantirá a dignidade pessoal e a identidade genética do ser humano, nomeadamente na criação, desenvolvimento e utilização das tecnologias e na experimentação científica.

4. A privação da cidadania e as restrições à capacidade civil só podem efectuar-se nos casos e termos previstos na lei, não podendo ter como fundamento motivos políticos.

Vê-se, então, que há um elo umbilical, não cessionável, que trespassa intimamente a própria pessoa humana, a dignidade dessa pessoa humana, e o pleno exercício da cidadania. Um rompimento em qualquer parte desse elo manca a plenitude

humana da pessoa, tornando-a apenas um indivíduo da espécie a viver em grupos e em determinado espaço-tempo. Por questão afeta à própria vocação do ser humano para o convívio comunitário com seus semelhantes, somada à evolução do *modus* como o homem se organizou social e politicamente sob a instituição política *Estado*, certo é que existem três universos que possibilitam a inviolabilidade da integridade de tal elo.

O *universo interno* diz respeito à intimidade de cada indivíduo humano, o qual, enquanto pessoa humana que é, deverá se sentir possuidor de uma dignidade que o faz possuidor do direito inalienável de ser um cidadão da *polis*, detentor de todos os demais direitos inerentes à sua condição de ser humano. Há, concomitantemente, o *universo externo*, a dizer que todos os indivíduos da espécie humana haverão de reconhecer a si próprios e a todos os seus semelhantes, sem distinção e sem exclusão, como sujeitos detentores da dignidade inerente e imanente ao ser humano, sendo todos (sem exceção ou exclusão) detentores de um feixe de direitos que de tudo independe para seu pleno exercício (direito à vida, à liberdade, à liberdade de pensamento etc). O *universo político* professa que ao Estado compete reconhecer e declarar os direitos elementares para que cada pessoa humana que habita seu território possa exercer, em sua totalidade e com ampla liberdade, a dignidade e a cidadania que lhe concerne. Ao Estado compete respeitar a dignidade da pessoa humana, cabendo-lhe, também, o dever de disponibilizar condições fáticas para que as pessoas humanas possam exercer a plena cidadania de forma digna e respeitável.

Andou bem o Professor José Afonso da Silva ao dizer que à *educação* cabe o *desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania* (SILVA, 2004, p. 105), eis que não restam dúvidas de que o exercício da *cidadania* — aqui considerada como a “submissão do Estado à vontade dos cidadãos” (RIBEIRO JUNIOR; TELLES, 1999, p. 81) — é tanto mais completo e consciente quanto mais *educada* (no

sentido de anos de estudo em instituições de ensino e de formação acadêmica) for a pessoa a que se refere (a tal respeito, remete-se às conclusões tiradas da obra do pesquisador Alberto Carlos Almeida, *A cabeça do brasileiro*, Record, 2007). A *educação* propiciada direta ou indiretamente pelo Estado é, por decorrência lógica, um dever de tal Estado em relação aos seus cidadãos, e um direito dos cidadãos em face do Estado, haja vista que a pessoa não-educada (não estudada, não formada em um ciclo mínimo de educação formal oficial) deixa de ser um cidadão *in integrum*, constituindo-se em um indivíduo humano destituído das condições intelectuais e do senso crítico para traduzir em atos de sua vontade a plenitude de suas potencialidades, pois que, regra geral, o meio social conduzirá tal indivíduo a tarefas em que o uso do intelecto (e da consciência crítica) será relevado em prol da labuta física (e do absenteísmo a questionamentos ao *status quo* e à limitação de sua própria cidadania).

Ao se fazer a liga (correlação) entre o exercício pleno e consciente da cidadania (opção individual de participar ativa ou passivamente dos destinos do Estado) e a educação formal (prestada direta ou indiretamente pelo Estado, em instituições oficiais de ensino estatais ou privadas), haverá de ser percebido, de modo incontestado, que a pessoa humana possui um direito inderrogável de ser educada, inclusive para a prática de sua cidadania. Haverá que se perceber, também, que essa *educação* a que ora se refere não encontra limitações no que concerne à faixa etária do sujeito educando, pois a Constituição Federal assevera que a *educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205); informa também que o *dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e*

da criação artística, segundo a capacidade de cada um e oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 208, V e VI). O texto constitucional ainda trata da *soberania popular*, a dizer que ela *será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos* (art. 14). No entanto, a própria Constituição brasileira traz limitações a determinada “classe” de brasileiros, excluindo-a do rol dos cidadãos que podem definir e decidir os destinos políticos do país, uma vez que determina que *alistamento eleitoral e o voto são [...] facultativos para [...] os analfabetos*, mas que *são inelegíveis os [...] analfabetos* (art. 14, §§ 1º e 4º).

Os professores João Ribeiro Junior e Antônio A. Queiroz Telles, também conceituam, juridicamente, o *indivíduo cidadão*:

É cidadão todo o indivíduo que pertence a uma nação, cuja Constituição lhe reconhece direitos e na qual ele próprio reconhece ter deveres. [...] A *cidadania* ou qualidade de cidadão confunde-se com o fato de pertencer a uma sociedade política independente. Ela define-se pela natureza da relação política existente entre a realidade nacional e os membros que a compõem. Nesse sentido, em relação ao Estado, o cidadão é um membro ativo da nação e possui o direito de participar nas funções do governo.

No contexto de todo o retro exposto, é inadmissível que uma comunidade (a sociedade brasileira, no caso) aceite — e se compraza em aceitar — a existência, em seu seio, de subclasses sociais, com indivíduos alheados da possibilidade de serem membros ativos no comando dos destinos do Estado nacional, em razão de um descrímen cuja fonte encontra nascedouro no seio da própria comunidade (CF/88, art. 14, § 4º). A cura do analfabetismo não se encontra nas raias do divino, mas nas circunstâncias materiais da opção política da classe social posta em pontos-chaves da Administração Pública brasileira. O *homem* nascer analfabeto é da ordem natural das coisas; o brasileiro

envelhecer no analfabetismo é anacronismo afeto à sociedade brasileira. Porém, o brasileiro meramente alfabetizado — com aptidão somente para a leitura de textos simples e para a realização das operações matemáticas mais elementares, sem que, no entanto, tenha recebido os ensinamentos que o habilitem desenvolver sua capacidade mental para interpretar os textos lidos e para tecer as correlações entre a realidade e os assuntos nele tratados, entendendo a si mesmo como agente ativo da (sua) história — inclui-se no conjunto de pessoas cuja formação educacional convencionou-se denominar de *analfabetismo funcional*.

Daniel Augusto Moreira (2003, p. 1) bem esclarece o que se deve entender por analfabetismo funcional:

O problema do analfabetismo — entendido como a incapacidade absoluta de ler e escrever — costuma esconder um outro, tão ou mais perigoso, exatamente por passar despercebido a muitos. Trata-se daquilo que pode ser chamado de “alfabetização funcional imperfeita” ou, de forma mais radical, “analfabetismo funcional”. De forma simplificada, pode-se dizer que analfabetos funcionais são pessoas completamente analfabetas no sentido tradicional ou pessoas aparentemente alfabetizadas, mas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas. Na verdade, o conceito de analfabetismo funcional é relativamente difuso e mesmo desconhecido da maioria das pessoas.

Não se faz necessária a presença de um doutor em hermenêutica para se concluir que a simples existência de brasileiros aparentemente alfabetizados, mas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas depõe, em um primeiro momento, contra o próprio conceito de dignidade da pessoa humana, eis que, embora possam almejar, os analfabetos funcionais estão, desde sempre, alijados do exercício de funções básicas nas sociedades modernas, e, por via de conseqüência, encontram-se afastados da possibilidade de se tornarem membros ativos da

nação, possuidores do direito de participarem nas funções do governo. Em momento agregado, essa espécie de analfabetismo fere de morte também o conceito de cidadania, pois que, de maneira cristalina, oficializa, sob estatísticas não trazidas ao julgamento público, castas na sociedade brasileira, situação tal que ataca frontalmente o que dispõe a Constituição Federal (*Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações*). A sub-classe dos brasileiros *analfabetizados funcionalmente* representa, portanto, um atentado à vontade constitucional, uma vez que esses brasileiros, limitados no potencial de intelectualidade, postam-se como agentes passivos da construção da realidade nacional imposta por aquela classe que ascendeu ao cume do poder político-econômico. Em síntese, o *analfabetismo funcional* interessa ao *status quo* e àqueles que, nos dizeres de Faoro, sentem-se como *os donos do poder*.

A propósito da busca para se entender “essas coisas como essas coisas são”, relativamente ao não-agir da classe política dirigente para dar soluções concretas a problemas concretos (tal e qual o analfabetismo funcional que grassa no meio social brasileiro), interessante análise foi feita por Marcelo Otávio Dantas (cientista econômico, escritor e diplomata de carreira), no artigo jornalístico *Excelência, defina "elite"*, publicado no Jornal Folha de S.Paulo³:

³ Caderno A3, Tendências/Debates, edição de 03 set 2007, disponível na rede mundial de computadores no endereço virtual <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0309200708.htm>, às 13h03

QUANDO ALGUÉM me pergunta qual o principal problema do Brasil atual, não hesito em responder: a falta de precisão vocabular. [...] Exemplos existem aos montes, mas talvez nenhum deles seja tão grave quanto a utilização que se vem fazendo do termo "elite". Toda vez que um de nossos dirigentes precisa livrar-se de acusações, desqualificar opositores ou simplesmente neutralizar qualquer crítica, a palavra "elite" surge como o pecado feito verbo. Ela encarna tudo o que há de ruim e malvado, o dolo em essência, o egoísmo mais nocivo, a traição sempre à espreita. Curiosamente, essa "elite" não tem rosto. Ela é sempre o outro -o inimigo, o desafeto, o adversário, o opositor. Em suma: o dissenso. Diz-se pertencer à "elite" o indivíduo ou instituição que ouse questionar os atos do poder. Em qualquer língua do planeta, esse substantivo afrancesado -"elite"- inclui o estamento dirigente da nação. Salvo no idioma falado pelos próceres de nossa República. Aqui, ministros de Estado, secretários de governo, parlamentares, magistrados, diretores de bancos e empresas estatais, nenhum se julga parte da "elite". Tampouco são vistos como integrantes da "elite" usineiros heróicos, empreiteiros amigos, marqueteiros audazes ou banqueiros satisfeitos. Já o cidadão de classe média que manifesta publicamente o seu desagrado com o Estado de anomia do país é, de imediato, acusado de tramar o eterno retorno das desigualdades sociais e da concentração de renda. A ofensa é absurda, mas poucos se dão conta disso.

Ledo engano imaginar-se que esse descaso estatal com a educação de seu povo representa mero estado de coisas e um problema de cunho apenas social. O analfabetismo funcional lança tentáculos para além das raias das relações sociais, agarrando os braços políticos e econômicos do Estado, submergindo-o no cenário internacional.

Sob o *aspecto político*, volta-se, aqui, novamente às conclusões que podem ser compiladas da obra do pesquisador Alberto Carlos Almeida (*A cabeça do brasileiro*), eis que elas demonstram que quanto menor o grau de escolaridade (quanto menor a formação educacional da pessoa), maior a tolerância do indivíduo com as afrontas, pelos agentes e instituições estatais, aos direitos humanos, aos direitos e garantidas fundamentais constitucionais, aos pilares do regime democrático, e maior a passividade com relação às mazelas e discriminações sociais, às políticas públicas de mera transferência de renda, e ao desvirtuamento das funções públicas em proveito de seus ocupantes (nepotismo, corrupção passiva, peculato, violência policial etc). A maior escolaridade (e a

escolaridade mais completa — com estudos dos conceitos e fundamentos elementares da Filosofia, Sociologia, Direito, Política, Ética e Moral) é, por conta da criticidade individual e coletiva, o esteio das instituições estatais que asseguram o respeito aos fundamentos democráticos, aos direitos humanos, e à pessoa política *Estado*.

Sob o *aspecto da economia*, é de notório conhecimento que as pessoas menos escolarizadas possuem menores condições de apreender as exigências contidas nas novas tecnologias que a globalização do mercado de trabalho impõe aos candidatos a serem empregados. A baixa escolarização dificulta a competitividade entre as empresas e entre as próprias nações. As empresas já se deram conta de que o baixo nível educacional de seus empregados causa-lhes reflexo direto na própria produtividade e lucratividade. Tal reflexo, em projeção para o macro universo, traz conseqüências para a economia dos países (no caso presente, para a economia brasileira como um todo). Para minimizar, muitas empresas buscam *educar* seus próprios empregados, para que eles, melhor preparados, possam retribuir em ganhos o dispêndio financeiro e o tempo gasto para torná-los *educados*; entretanto, há que considerar que tal “educação” nada mais é senão uma *educação para o fazer (para o produzir)*, alheada do ensino/aprendizado para o pensar/construir; nem ao menos chega a ser aquilo que se traduziria por uma *educação profissionalizante*, eis que cada empresa *ensina* o que lhe será útil no segmento de sua atuação. A esse propósito, Daniel Augusto Moreira é da opinião de que “as empresas passam, pois, a se preocupar em prover um sortimento de mão-de-obra com qualificação mínima necessária, de forma a manter ou apoiar aumentos de produtividade e de competitividade” (MOREIRA, 2003, p.

4). Segundo a Organização Internacional do Trabalho, o *desperdício de potencial produtivo dos trabalhadores é uma das principais causas da pobreza mundial*⁴:

O aumento da produtividade é resultado principalmente de uma melhor combinação de capital, trabalho e tecnologia. A falta de investimento nos trabalhadores através de formação e capacitação, ou em equipamento e tecnologia, pode conduzir a uma subutilização do potencial da mão-de-obra no mundo. “A grande diferença em matéria de produtividade e riqueza é muito preocupante”, disse o Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia. “O aumento do nível de produtividade dos trabalhadores de menores rendimentos nos países mais pobres é essencial para conseguir reduzir os enormes déficits de trabalho decente do mundo”. [...] No Oriente Médio e na América Latina e Caribe, o valor agregado por pessoa empregada é quase três vezes menor do que nas economias industrializadas. Na Europa Central (fora da UE) e CEI é 3,5 vezes menor, e no Norte da África 4 vezes menor. A maior diferença se apresentou no caso da África Subsaariana, onde o nível de produtividade por pessoa empregada foi 1/12 avos de um trabalhador nas economias industrializadas.

Tanto o analfabetismo como conhecido (ausência total, ou quase total, da aptidão para a leitura e escrita), assim como o analfabetismo funcional como retro entendido, são mazelas sócio-políticas que afetam a dignidade do brasileiro, afastando-o do exercício consciente da cidadania pregada pela Constituição Federal.

1.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CIDADANIA

As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata. [...] Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. [...] Os tratados e

⁴ *Produtividade no trabalho: persiste a diferença entre países industrializados e demais regiões*, disponível em http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=3166, em 03 set 2007, às 16h28

convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (CF/88, art. 5º, §§ 1º a 3º).

Por decisão do legislador constituinte de 1988, a Constituição Federal introduziu no país um novel ordenamento jurídico, no qual prevalece, no topo dos valores, a defesa da *pessoa humana*, a qual é detentora de uma *dignidade* que deve ser respeitada pelo Estado brasileiro. Em prol dessa *dignidade*, há uma teia de garantias e direitos fundamentais, explícita e implicitamente, expostos no texto constitucional. Dentre tais direitos e garantias, marcados de forma exemplificativa e não exclusiva e nem exaustiva (CF/88, art. 5º, § 2º), encontram-se, no ápice, os *direitos humanos fundamentais*. Nesse sentido, também o entendimento de Alexandre de Moraes (2002, p. 21/22 e 34):

O respeito aos direitos humanos fundamentais, principalmente pelas autoridades públicas, é pilastra-mestra na construção de um verdadeiro Estado de direito democrático. [...] A previsão dos direitos humanos fundamentais direciona-se basicamente para a proteção à *dignidade humana* em seu sentido mais amplo. [...] A **teoria jusnaturalista** fundamenta os direitos humanos em uma ordem superior universal, imutável, e inderrogável. Por essa teoria, os direitos humanos fundamentais não são criações dos legisladores, tribunais ou juristas, e, conseqüentemente, não podem desaparecer da consciência dos homens.

Às normas constitucionais devem ser dadas interpretações não restritivas e nem excludentes, e, por lógica hermenêutica, devem ser interpretadas conforme a própria Constituição. Do mesmo modo, as leis infraconstitucionais devem amoldar-se ao espírito da Lei Maior (MORAES, 2005, p. 11). Quando a Constituição Federal se refere à *dignidade da pessoa humana* como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, e não limita quantos são os direitos e garantias fundamentais por ela albergados, e quando

assevera ser a *educação* um direito de todos, ela deseja que os brasileiros possam exercer (livres, espontânea e conscientemente), em sua plenitude, a *cidadania* que lhes é inerente à condição de cidadãos nacionais (CF/88, art. 1º, II e III; art. 5º, §§1º a 3º; art. 205)

À vista da existência de subclasses de brasileiros que estão apartados do exercício dos direitos políticos permitidos aos demais cidadãos (brasileiros que por serem analfabetos não podem ser eleitos para cargos públicos), e desprovidos da *educação* (instituições de ensino acessíveis; conteúdo programático atualizado, multidisciplinar, crítico e humanista e, quando técnico, em atendimento às novas demandas tecnológicas; ensino laico e não ideológico; corpo docente preparado etc) que lhes oferte condições para que possam adquirir aptidões que os façam aptos a ingressar no mercado de trabalho não como párias, mas como agentes partícipes da produção de bens de valores agregados, úteis para a sociedade brasileira na medida em que incorporam valores à economia nacional, clara a percepção de que a Constituição Federal não se encontra respeitada pelo Estado brasileiro e nem por suas instituições, a quem caberia, precipuamente, administrar a *res publica*. O Estado, que deveria exemplificar a obediência à Lei Magna, ofende-a com o descaso. O Poder Executivo, com a complacência dos demais Poderes da União e (por que não?) da própria sociedade brasileira, realimenta a máquina de produzir alienados da condução dos destinos do Governo.

Professa-se, aqui, que a *educação de jovens e adultos* (analfabetos ou alfabetizados funcionais), muito mais que um dever do Estado brasileiro em relação aos seus nacionais, é um *direito fundamental* do cidadão brasileiro em face desse Estado. Vale dizer: nos termos da Constituição Federal, o brasileiro analfabeto, ou alfabetizado funcionalmente, possui, dentro de seu plexo de direitos, o *direito fundamental* de obter do

Estado a educação compatível que o faça cidadão apto a exercer todos e quaisquer de seus direitos políticos.

O professor, jurista e doutrinador José Afonso da Silva (2004, p. 175 e 178) assevera que:

A ampliação e transformação dos direitos fundamentais do homem no envolver histórico dificulta definir-lhes um conceito sintético e preciso. [...] *Direitos fundamentais do homem* constitui expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, *no nível do direito positivo*, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualificativo *fundamentais* acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; *fundamentais do homem* no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados.

O entendimento, aceitação e reconhecimento pela sociedade, pelo estamento político e pela seara jurídica (especialmente pelo Supremo Tribunal Federal), de ser a *educação de jovens e adultos* (analfabetos ou alfabetizados funcionais) um *direito fundamental* do brasileiro em face do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) traz conseqüências importantes no campo do Direito e nas opções para a materialização desse direito no mundo dos fatos, deixando de ser apenas um direito subjetivo no mundo das idéias. “É afirmado o direito à educação como um direito de todos, ao qual corresponde o dever da família e do Estado” (FERREIRA FILHO, 1999, p. 364). E, prossequindo, o professor Manoel Gonçalves Ferreira Filho ainda afirma:

Disso resulta que o titular desse direito poderá fazê-lo valer em juízo, contra o Estado, que deverá assegurar-lhe matrícula em escola pública, ou bolsa de estudos em escola particular (art. 213, § 1º) se houver falta de vagas nos cursos públicos. O ensino obedecerá, entre outros, aos seguintes princípios: liberdade

de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte, o saber; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; garantia de padrão de qualidade.

No entendimento aqui esposado, o indivíduo interessado em aprender, em se educar, em complementar sua formação educacional, não mais se sentiria como um sozinho a bradar no deserto afirmando possuir um direito não respeitado, pois, a seu lado estariam instituições do próprio Estado a lhe parear os interesses. Dentre as instituições estatais que amparariam a defesa do direito fundamental dos jovens e adultos à educação estaria o Ministério Público, o qual, nos termos constitucionais, é uma “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. [...] São funções institucionais do Ministério Público [...] zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia; [...] promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos” (CF/88, art. 127, *caput*; art. 129, II e III). Nos termos da Constituição, o indivíduo interessado não precisaria ele mesmo acionar o Estado em juízo, vez que poderia socorrer-se do Ministério Público, o qual é *pessoa* legitimada para defender a ordem jurídica interna e os interesses difusos e coletivos (certo que a educação não interessa a alguém ou alguns, mas a todos, indistintamente). E o MP também possui legitimidade para agir de ofício em face do Estado na defesa da ordem jurídica e dos direitos e garantias assegurados pela Constituição Federal, sem aguardar passivamente que alguém ofendido em seus direitos fundamentais venha buscar seus préstimos.

Não se deve entender, porém, que aqui se defende a estatização do ensino, ou a obrigatoriedade de o Estado subvencionar sozinho e diretamente a formação educacional dos brasileiros jovens ou adultos, aliás, muito ao contrário. O *direito fundamental à educação* não se contrapõe ao artigo 209 da Constituição Federal (“O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”), pois que a *educação* é considerada *dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205, *caput*). O que se advoga é, em verdade, que o Estado nacional (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) é responsável por oferecer *aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País* (CF/88, art. 5º, *caput*) condições materiais e jurídicas para que os interessados (*jovens e adultos*) possam encontrar ambientes aptos ao ensino e à educação exigidos pela globalização política, econômica e profissional dos atuais tempos.

O Jornal *O GLOBO*, em setembro de 2007, trouxe uma reportagem (*Produtividade caiu no Brasil em 25 anos, diz OIT*) relativa a estudos desenvolvidos pela Organização Mundial do Trabalho-OIT:

A produtividade dos trabalhadores brasileiros caiu nos últimos 25 anos, e ficou ainda mais distante da registrada nos países desenvolvidos, atesta um relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nesta segunda-feira. Em 1980, um trabalhador no Brasil produzia em valor agregado o equivalente a US\$ 15,1 mil por ano para a economia. Em 2005, esse valor caiu para US\$ 14,7 mil. Segundo os dados da OIT, a produtividade do país em 2005 ficou atrás da registrada em vizinhos sul-americanos, como o Chile (US\$ 30,7 mil), a Venezuela (US\$ 26,1 mil), o Uruguai (US\$ 25,4 mil) e a Argentina (US\$ 24,7 mil). Além disso, distância entre a produtividade no Brasil e nos países desenvolvidos aumentou, especialmente na indústria: em 1980, a produtividade industrial equivalia a 19% da americana, tida como base para comparações. [...] Os americanos são referência para a OIT justamente porque

lideram o ranking das economias mais produtivas. [...] A organização explicou que esta vantagem dos EUA em relação aos outros países se deve às longas jornadas trabalhadas no país. Entretanto, a duração da jornada não é o principal fator a determinar a produtividade de uma economia, e sim uma combinação eficiente de capital, trabalho e tecnologia. [...] Nos países em desenvolvimento, destacou a OIT, a falta de investimentos em formação e capacitação de pessoal, equipamentos e tecnologia acaba levando a uma "subutilização do potencial da mão-de-obra no mundo". "Centenas de milhões de mulheres e homens trabalham duro por longas horas, mas sem as condições que permitiriam a eles e a suas famílias superar a pobreza ou o risco de tornar-se cada vez mais pobres", explicou o diretor da OIT, Juan Somavia.⁵

A constatação feita pela Organização Internacional do Trabalho-OIT, de que a produtividade da economia dos países possui relação direta com a *combinação eficiente de capital, trabalho e tecnologia* efetivamente despendida pelos países em questão, notório que o Brasil, detentor dos maiores índices de desigualdades sociais (e com a economia crescendo, há aproximadamente três décadas, a taxas equivalente e não superior à de seu crescimento demográfico), com elevado índice de analfabetismo ou de analfabetismo funcional entre sua população, não poderia obter resultado diferente senão a queda da produtividade de seus trabalhadores. Produtividade individual e coletiva dos trabalhadores (e, por extensão, a produtividade da economia do país) possui, também, correlação com a *educação* que o Estado considerado possibilita ao conjunto dos seus cidadãos. Nesse ponto, a confluência entre os índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional dos habitantes com o grau de (não)desenvolvimento do país em estudo. É o que se vê no Brasil, é o que constatou o Relatório da OIT.

Fecha-se, com essas considerações, mais um argumento a alicerçar o entendimento de que a *educação de jovens e adultos* no Brasil eleva-se à condição de *direito fundamental* do cidadão em face do Estado, vez que *os valores sociais do trabalho e*

⁵ Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/09/03/297556124.asp>, página virtual OGLBOONLINE na internet, em 05.09.2007, às 11h58

da livre iniciativa também são fundamentos da República brasileira, e o *livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer* insere-se dentre os direitos e garantias fundamentais assegurados constitucionalmente (CF/88, art. 1º, IV; art. 5º, XIII). No entanto, salvo se *educados* (em anos de permanência nas escolas; em conteúdo humanista e técnico-profissional compatível com as exigências do respeito aos direitos humanos e ao meio-ambiente; em sintonia com as potencialidades de uma economia globalizada), os brasileiros continuarão a ser a mão-de-obra para a confecção de produtos com baixo valor agregado, e muito distantes da condição intelectual para inserção no mundo da alta tecnologia industrial. Por óbvio que existem brasileiros que se encontram capacitados para trabalhar nos setores da economia mais avançados em tecnologia, porém, salvo as exceções que confirmam a regra, são oriundos daquela camada populacional identificada como pertencente às classes sociais detentoras de elevado poder político-econômico, instaladas no cume da pirâmide social.

Ao colocar sobre a *sociedade* o dever de educar seus pares (art. 205), e ao considerar o livre exercício de qualquer ofício ou profissão como direito e garantia fundamental (art. 5º, XIII), a Constituição Federal embasa, plenamente, outras tantas formas educacionais de ensino/aprendizagem que não aquela circunscrita à *educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas* (GOHN, 2001, p. 98), e oferece amparo jurídico às denominadas *educação não-formal e educação sócio-comunitária*.

Eis o posicionamento do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-
UNISAL:

Entendido o comunitário como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania [...] A construção da autonomia social corresponde, portanto, a um processo de organização independente, caracterizado, no entanto, por avanços e recuos de formas de organização, que ora significam avanços de formas autônomas - práxis criativa - e em outros momentos significam formas de ampliação de algo que já foi criado anteriormente - práxis reiterativa. No entanto, em virtude da historicidade fundamental da pessoa humana, o aspecto criador de sua práxis - concebido em escala universal - é o determinante. A autonomia social tem como fundamento a autonomia intelectual e cultural que significa a capacidade de construir conhecimentos socialmente significativos porém relacionados aos processos universais de produção do conhecimento histórico.⁶

A *educação sócio-comunitária*, “espécie” de *educação não-formal*, eis que apartada daquela conceituada como *educação formal*, ao buscar, no âmbito de suas possibilidades, ofertar aos sujeitos de sua atuação o instrumental que os direcione à autonomia social, a qual possui *como fundamento a autonomia intelectual e cultural que significa a capacidade de construir conhecimentos socialmente significativos*, alberga, em seu íntimo e em sua práxis, a valorização da *pessoa humana* e o respeito à sua *dignidade*, vez que objetiva ofertar aos indivíduos o saber teórico e prático para que possa exercitar, condignamente, a cidadania em sua plenitude. Os agentes políticos que atuam dialeticamente no ensino/aprendizagem *sócio-comunitário* são, pode-se dizer, a *longa manus* do braço constitucional responsável pela *educação* no Brasil, a qual, como *direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (CF/88, art. 205). Não restam dúvidas quanto

⁶ Disponível em <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/concentracao.asp>, na página virtual do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL, *Área de Concentração: Educação Sócio-Comunitária*, em 05.09.2007, às 13h14

a ser a *educação* pressuposto para a *cidadania*, cujo exercício requer cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e inseridos no contexto político-social e profissional da comunidade em que vivem.

Simão João Sampa (2004, p. 159) aponta nessa direção, quando afirma que:

A cidadania aqui deve ser entendida não apenas como reivindicação de direitos, mas como relação de pertença à comunidade. Apesar de as inúmeras discussões acerca do verdadeiro sentido de cidadania, pode concluir-se que é atributo de todo ser humano e uma condição política. Mas a cidadania não será nada se não a exercitamos, ela depende de nossas ações.

C A P Í T U L O I I

A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Neste Capítulo buscar-se-á demonstrar a irrealidade do mundo tratado na *lex*, e a realidade que trata o *educar adultos* como ato de voluntariado e não como dever do Estado e nem como direito subjetivo do cidadão parcamente alfabetizado, o qual é excluído da obrigação estatal de educar, mas incluído como número em processos eleitorais, assuntos tributários, e em estatísticas governamentais de investimentos em áreas sociais.

2.1 DIZERES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Sem exceção, todo Estado tende ao absolutismo; não há Estado que tenha ele próprio por fim. Dessas duas premissas extraem-se outras duas: *todo Estado, sem exceção, necessita ter seu poder limitado; a finalidade do Estado não deve ser outra senão o bem comum daqueles tantos que o habitam.* Quaisquer realidades que demonstrem ação estatal voltada para afastar a limitação dos poderes estatais, ou, então, voltada para limitar, restringir ou extinguir os direitos dos cidadãos, devem ser tidas e havidas como deturpações inscritas nas vidas dos *Estados aos quais se referem*, por obra e conta daqueles outros encastelados em pontos de comando na hierarquia do organograma administrativo estatal, assim entendidos como a classe político-militar governante, a qual, aliada à elite econômica e aos grupos externos de pressão, influenciam a feitura da legislação que condiga com seus

interesses, dando, assim, ares de correção às suas práticas políticas não condizentes com a Moral ou com as definições acadêmicas de Ética ou Política. Não se deve olvidar de que o Estado não age por si mesmo (posto que apenas é um ente constituído por convenção e ficção jurídicas), mas pela conduta de seus agentes (do mais subalterno ao supra mandatário), os quais lhe emprestam a face, o desejo, o querer e o proceder:

A respeito do uso indiscriminado, pela classe política, do termo/vocábulo “elite” para definir um contingente abstrato, Marcelo Otávio Dantas destacou, em artigo publicado no Jornal Folha de S.Paulo:

O uso sofisticado do conceito de "elite" teve sua origem em nossa intelectualidade. Foi ela quem ensinou aos atuais homens de poder a conveniente manipulação da antinomia elite-povo e quem primeiro se auto-excluiu da tão odiosa "elite brasileira". Ao passar décadas tratando a "elite" como um bloco monolítico e, sobretudo, ao fazer de conta que um país justo se possa estruturar sem elites técnicas, científicas, intelectuais, políticas, burocráticas, artísticas e econômicas, nossa intelectualidade transformou o conceito em um mero clichê ao dispor das lideranças populistas de viés autoritário. Basta-lhes agora dizer "eu sou o povo" e todo questionamento passa a estar identificado com a insatisfação da "elite reacionária". Basta-lhes repetir "o povo chegou ao poder" e o papel histórico da democracia se cumpre, tornando-se ela um instrumento obsoleto. Para que alternância de partidos se quem está de fora é a "elite"?⁷

E sobre o homem no exercício do poder político, os professores Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins (1988, p. 35 e 132) professaram a seguinte opinião:

Quando o homem deseja o poder, sua ambição é voltada para si mesmo, raramente sendo voltada para a comunidade. Por astúcia, por habilidade, pode o homem no poder procurar o bem da comunidade, ofertar um ideal de grandeza da pátria, mas que o político busca é a sua auto-realização. O poder vale pelo poder e tudo se justifica [...]. Não obstante teórica indicação dos meios capazes de controlar o poder, tal controle não ganhou dimensão que pudesse alterar a

⁷ Artigo *Excelência, defina "elite"*, Jornal Folha de S.Paulo, edição de 03 de setembro de 2007, Caderno A-3, Coluna Tendências/Debates, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0309200708.htm>, em 06.09.2007, às 09h20

perspectiva de todos aqueles que o exercem, qual seja mandar, comandar, ter força, ser senhor. [...] O poder é tido como um dos três incentivos fundamentais que dominam a vida do homem em sociedade e rege a totalidade das relações humanas, ao lado da fé e do amor, unidos e entrelaçados, segundo Lowenstein.

A salvaguarda política e jurídica havida pelo povo de qualquer Estado para se proteger da tendência absolutista e centralizadora daqueles tantos que o governam (e que não tencionam deixar o poder, desviando a própria finalidade de existência desse Estado) encontra-se em preservar, independentes e harmônicos, os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (idealização de Montesquieu, a partir dos ensinamentos de John Locke); em robustecer a atuação e presença de suas instituições públicas; em garantir a ampla liberdade de imprensa e dos partidos políticos; em organizar sua sociedade civil; em praticar, constantemente, o exercício dos institutos (instrumentos) da democracia (eleições periódicas, voto universal, alternância no poder, referendo, plebiscito etc); e, sobretudo, em tornar *erga omnes* as disposições da (e a submissão à) *lei*, sem privilégios e ou preferências derivados da herdade ou da posição econômico-social.

Nos Estados que se constituem em *democráticos e de direito*, a norma jurídica máxima que serve para *limitar e delimitar a tendência absolutista do poder estatal* e para *conceder, reconhecer, declarar, garantir ou impor os direitos dos cidadãos em face do poder estatal*, trata-se da *norma constitucional*, não sem razão reconhecida como a Lei Maior de um Estado. O poder constitucional pode ser tido como sucedâneo dos poderes absolutistas e hereditários do monarca, significando, em si mesmo, a própria democratização do poder político do Estado em favor do povo que o habita. Doutrinadores afirmam, claramente, que o poder de que se reveste a Constituição surgiu como contraponto ao absolutismo do Estado monárquico. Eis as palavras dos professores Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins (1988, p. 98):

Por outro lado, a Revolução Francesa abre uma nova era para o Estado Moderno, na medida em que encerra a fase das monarquias absolutas, ingressando a Europa na luta por juridicizar os direitos de governantes e governados em nível de faculdades e obrigações. De rigor, após os dois eventos a humanidade principia a viver o que se chama de Estado de Direito Constitucional, pois as regras de poder e de domínio ficam sensivelmente conformadas pelo novo estágio de desenvolvimento político e jurídico.

Por sua vez, o professor Manoel Gonçalves Ferreira Filho, ao comentar a supremacia da Constituição e a *natureza do poder constituinte* que a elabora, assevera:

A Constituição rígida é a lei suprema. É ela a base jurídica e fonte de sua validade. Por isso, todas as leis a ela se subordinam e nenhuma pode contra ela dispor. A supremacia da Constituição decorre de sua origem. Provém ela de um poder que institui a todos os outros e não é instituído por qualquer outro, de um poder que constitui os demais e é por isso denominado *Poder Constituinte*. [...] O poder que edita a Constituição nova substituindo Constituição anterior ou dando organização a novo Estado — este Poder Constituinte é usualmente qualificado de *originário*. Isto sublinha que ela dá origem à organização jurídica fundamental. [...] O Direito não se resume ao Direito Positivo. Há um Direito natural, anterior ao Direito do Estado e superior a este. Deste direito natural decorre a liberdade de o homem estabelecer as instituições porque há de ser governado. Destarte, o poder que organiza o Estado, estabelecendo a Constituição, é um poder de direito. (1999, p. 20 a 23)

O Brasil hodierno, como Estado Democrático de Direito, é regido por uma Constituição Federal que estabelece princípios por meio dos quais esse Estado busca atingir seus objetivos fundamentais. A promulgação da atual Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, marcou a volta da democracia ao país após duas décadas de vivência sob um regime de exceção conduzido por militares, período esse que se revestiu da mais violenta repressão política ao povo brasileiro e a alguns estrangeiros que aqui buscaram exilar-se (Operação Condor). A violência e a repressão perpetradas pelos áulicos dos governos militares pós-1964 em desfavor daqueles que, direta ou indiretamente, ousaram confrontá-los, conduziram o país ao “ponto mais baixo a que descera o quadro político

institucional. O Brasil passava a reproduzir a solução muito encontradiça em pequenas republiquetas” (BASTOS; MARTINS, 1988, p. 325). Entretanto, atingido o *piso*, o regime militar passou a encenar a voltar à caserna e a devolução do poder aos civis, sendo que “por ocasião do início do Governo Geisel que se assiste à formulação de uma chamada abertura política com algum cunho de efetividade” (ibidem, p. 330). No entanto, os civis somente retornaram ao poder político federal em 1985, quando Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos pelo Colégio Eleitoral. Tancredo Neves eleito Presidente da República, adoeceu na véspera de sua posse, vindo a falecer em 21 de abril de 1985⁸: empossou-se, então, José Sarney como sucessor do Presidente Tancredo Neves, e como primeiro mandatário civil pós-regime militar de 1964:

Sobre o governo de José Sarney, Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins (1988, p. 334) esclarecem:

No exercício do poder, Sarney sofre a cobrança das promessas levantadas pelo partido durante a campanha. Dentre estas avultava a da convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. [...] Havia os que queriam-na autônoma e independente [...]. Mas havia também os que desejavam a conversão do Congresso Nacional a ser eleito em novembro de 1986, em Assembléia Constituinte, isto é, os constituintes seriam os próprios congressistas, a reunirem-se em 15 de março. Prevaleceu esta última tese, o que frustrou a expectativa da maioria do povo que desejava um órgão exclusivo com esta função.

O então Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro José Carlos Moreira Alves, presidiu, em primeiro de fevereiro de 1987, a instalação do Congresso Nacional Constituinte, o qual se tornou a arena dos embates dos diversos interesses

⁸ Informação contida na página virtual da Presidência da República Federativa do Brasil http://www.presidencia.gov.br/info_historicas/galeria_pres/galtancredo/galtancredo/integrapresidente_view/: “A Lei nº 7.465 de 21.04.1986, no artigo 1º, determinou que “o cidadão Tancredo de Almeida Neves, eleito e não empossado, por motivo de seu falecimento, figurará na galeria dos que foram ungidos pela Nação brasileira para a Suprema Magistratura, para todos os efeitos legais”, disponível em 24.03.2007, às 12h56

culturais, políticos, econômicos e sociais cultuados pela população ao longo de tantos anos de repressão (somaram-se os embates pelos interesses mais próximos dos diversos grupos de pressão, que os exerceram por lobby juntos aos parlamentares constituintes). Do embate entre as duas maiores forças representadas no Congresso Nacional Constituinte — de um lado o denominado *Centrão*, de centro-direita, a representar os grandes latifundiários, os representantes do *agrobusiness* e dos setores industriais produtivos, representando também a ala conservadora da sociedade, aí subentendido desde os oriundos do regime militar e até os setores menos progressistas da imprensa e da fé religiosa; e, de outro lado, os denominados *progressistas*, de centro-esquerda, representados por setores da imprensa e da igreja mais próximos da visão política de cunho socialista, e ainda pelos sindicatos urbanos e pelos movimentos sociais camponeses, e por toda a gama de políticos que labutaram na oposição do regime militar — resultou na feitura e promulgação de uma nova Constituição Federal para a República Federativa do Brasil, vigente desde então.

O Brasil, por um “pacto das elites”, fez a travessia lenta, gradual e pacífica do regime ditatorial implantado em março de 1964 para o regime democrático ora vivenciado no país. Por óbvio que essa lenta, gradual e pacífica travessia não se fez sem prejuízos materiais, ideológicos e políticos: ocorreram perdas tantas (não se puniu aqueles que quebraram, pela força das armas, a normalidade jurídica do país, não foram julgados por seus crimes de lesão à Pátria e à humanidade — nem os militares torturadores, nem os civis que pegaram em armas e que também cometeram atrocidades jurídicas: roubos a bancos - “*expropriação*”, e morte, pelos próprios parceiros, daqueles companheiros acreditados como traidores da causa, mortes essas as quais chamavam *justiçamentos*).

A Lei da Anistia, Lei nº 6.683/1979, de 28 de agosto de 1979, dispôs que seria “concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de

1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais”, sendo, para tais fins, considerados “conexos [...] os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política”, excetuando-se, “dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, seqüestro e atentado pessoal”. Essa “Lei, além dos direitos nela expressos, não gera quaisquer outros, inclusive aqueles relativos a vencimentos, saldos, salários, proventos, restituições, atrasados, indenizações, promoções ou ressarcimentos”. Os anistiados que se inscrevessem em partidos políticos legalmente constituídos poderiam ser votados nas convenções partidárias que se realizariam “no prazo de 1 (um) ano a partir da vigência” da lei anistiadora.

Esse “não acerto de contas” do país com esse seu passado político nebuloso deixou marcas que ainda agora, neste presente quase tão distante, insistem em mostrar suas seqüelas: as vultosas — e, às vezes, milionárias e inexplicáveis — indenizações a alguns dos “perseguidos” políticos, sem igual reparação às famílias de militares que foram sacrificados na luta anti-terror; o processo que pretende a declaração, pelo Poder Judiciário, de tratar-se o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra de um militar-torturador⁹ sem, no entanto, perquirir aqueles civis que pegaram em armas contra o sistema (alguns com assentos em cargos altos da burocracia oficial); os arquivos do ex-Serviço Nacional de Informações (SNI), que insistem em não ser transferidos para o Arquivo

⁹ Processo nº 583.00.2005.202853-5, número de ordem 1978/2005, em trâmite na Vigésima Terceira Vara Cível do Fórum Central Cível João Mendes Júnior da Comarca da Capital do Estado de São Paulo, interposta em 01/12/2005, por Maria Amelia de Almeida Teles e outros

Nacional e manobram para não se tornarem conhecidos da sociedade; ou a própria queima de documentos militares na Base Aérea de Salvador, em 2004, entre tantos outros exemplos, são “esqueletos que continuam saindo do armário da repressão”, fragilizando as instituições estatais e corroendo a frágil democracia brasileira.

Não obstante essa travessia problemática, haverá de se ressaltar que ela se fez — por um “pacto das elites”, é verdade, mas — sem derramamentos de sangue que viessem dividir a sociedade brasileira: esse o grande mérito da travessia havida no país no período de 1977 a 1985, da ditadura para a democracia. Ao final da transição, restou que o Brasil ganhou um novo regime constitucional.

Essa circunstância — de transição pacífica de um regime político violento para um regime democrático — é tanto mais importante quando se olha regressivamente para a história: de 1500 a 1822, do *descobrimento* à independência, o Brasil viveu sob leis e reinado portugueses; de 1822 a 1889, da independência à proclamação da República, o país esteve sob o regime imperial, e sob o manto de uma Constituição outorgada a mando de um homem-só (o Imperador Pedro I), com forte influência da Igreja Católica nas eleições para o comando político (Constituição do Império, art. 5º, cc. art. 95, III); de 1889 a 1930, da proclamação da República à assunção de Vargas ao poder (quando, então, o Brasil conheceria sua primeira ditadura, que duraria quinze anos), o país viveu uma experiência democrática primitiva, experimental e de exclusão da soberania popular na escolha da elite dirigente (foi a época da política dos Governadores; do mandarinato dos *coronéis* da política, os quais também eram grandes proprietários-latifundiários; das votações não-secretas; dos “votos de cabresto”; das “degolas” de eleitos não simpatizantes do Governo de plantão etc); de 1946 a 1964, da queda de Getúlio ao golpe de 31 de março de 1964, pode-se afirmar que realmente o país

conheceu o verdadeiro sentido democrático (eleições livres e diretas, ampla liberdade partidária; alternância política no poder, imprensa livre etc); de 1964 a 1985, período do militarismo encastelado no poder, houve verdadeiro retrocesso político e das liberdades individuais e coletivas; de 1985 aos dias hodiernos, o Brasil cultua a plena democracia, com todas as falhas inerentes e aderentes a esse regime de exercício do poder político. Assim, de quinhentos e sete anos de existência política e jurídica, pode-se afirmar, sem grande margem de erro, que o Brasil viveu e experimentou pouco mais que oitenta e um anos de democracia, sendo que de plena democracia não são mais que quarenta anos (de 1946 a 1964, e de 1985 a 2007). O Brasil é, então, um país que ainda constrói sua democracia política e, igualmente, sua democracia social. O país se encontra em plena construção.

Uma das marcas divisórias entre os regimes de exceção e os regimes democráticos é o pleno respeito ao sistema constitucional vivenciado em tal Estado; o pleno respeito ao ordenamento constitucional traz, subjacente, o respeito ao ordenamento jurídico inferior e às instituições organizadas do Estado (imprensa, partidos políticos, organizações sindicais e sociais etc). E essa é a situação vivenciada no Brasil pós-1988, qual seja, o país aperfeiçoa sua vivência sob o cobertor constitucional, com raros momentos de retrocesso (escândalos econômicos e políticos; tentativas de cerceamento das instituições — “lei da mordaza” e ameaças de expulsão de jornalistas estrangeiros; mortes violentas e não apuradas, praticadas por oficiais militares e por civis, a exemplos —; territórios ocupados pelo crime organizado; não punição a “autoridades” que trazem o crime para o interior do Executivo, do Legislativo e do Judiciário), os quais não abalam a convicção de que, no Brasil atual, de modo geral, obedece-se aos preceitos traçados na Constituição Federal.

E recorre-se, novamente, às palavras dos professores dos professores Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins (1988, p. 274 a 279):

Define-se a Constituição em sentido substancial pelo conteúdo de suas normas. Ela é um conjunto de regras ou princípios que têm por objeto a estruturação do Estado, a organização de seus órgãos supremos e a definição de suas competências. [...], Constituição é um complexo de normas jurídicas fundamentais, escritas ou não, capaz de traçar linhas mestras de um ordenamento jurídico. Constituição, nesta acepção, é definida a partir do objeto de suas normas, vale dizer, a partir do assunto tratado por suas disposições normativas. [...] Nos países que adotam Constituições formais, caracterizadas [...] por um processo de elaboração mais dificultoso que o previsto para as leis ordinárias, assim como por um regime jurídico constitucional, dá-se em razão deste próprio regime jurídico uma ascendência, uma superioridade, uma maior importância em favor das regras por ele beneficiadas [...] a jungir a seus férreos princípios toda a atividade jurídica submetida ao seu sistema.

A Constituição Federal brasileira, que resultou do embate entre as forças políticas que se opuseram e se complementaram no Congresso Nacional Constituinte que a elaborou e promulgou, espelha, claramente, o movimento político então vivenciado pela sociedade brasileira. Saída de um longo estágio opressor, desejava a sociedade livrar-se, totalmente, de quaisquer das garras ou lembranças opressoras; no entanto, como o país não estava nascendo naquele Congresso, forças haviam que defendiam valores então construídos e consolidados ao longo de aproximadamente quinhentos anos de história.

Do caldo brotou uma *Constituição Liberal* (defensora da propriedade privada como direito e garantia fundamental, e da livre iniciativa como princípio da ordem econômica – art. 5º, *caput* e inciso XXII e XXIII; cc. art. 170, *caput* e incisos II a IV, e parágrafo único — sendo que, ressalvados os casos previstos na Constituição, *a exploração direta de atividade econômica pelo Estado só será permitida quando necessária aos imperativos da segurança nacional ou a relevante interesse coletivo, conforme definidos em lei.*— art. 173 — pois, como *agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado* — art. 174),

amalgamada com uma *Constituição Social*, protetiva dos direitos políticos e sociais, garantidora de que todos *são iguais perante a lei, sem distinção* (arts. 5º e 6º).

O pulsante desejo de se livrar de tudo quanto representasse a opressão militar (cassação de direitos políticos; perseguição de opositores; aprisionamentos *extra legem*; torturas em dependências oficiais; censura à imprensa e à livre opinião pública; doutrinação; centralismo político e financeiro no governo federal; submissão a organismos internacionais etc), mostrou-se integralmente no texto constitucional nascido em outubro de 1988, considerando-se que em nenhuma das anteriores Constituições brasileiras constaram explícitos tantos direitos e garantias individuais e sociais em face do Estado quanto nesta última, do mesmo modo nunca, anteriormente, se tentou dividir tanto o poder quanto nesta Constituição de 1988, pois que, de forma totalmente inexplicável, incluiu-se, também, os Municípios entre os entes políticos da *federação* (“Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”).

A consciência e razão de elaboração de um novo regime constitucional aparecem no *Preâmbulo* da Constituição ora vigente, em invocação exposta pelos congressistas constituintes: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL” (*sic*). E, dentre os *princípios e objetivos fundamentais* pelos quais, a partir de

então, pautar-se-ia a existência e razão de ser da República Federativa do Brasil, encontram-se *a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária* (art. 1º, II e III; cc. art. 3º, I).

No que respeita à *educação*, reza o texto constitucional que ela se constitui em “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo o ensino “ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade”, dentre outros que enumera. Diz, ainda, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, sendo um direito público subjetivo o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito”, razão pela qual o “não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

A Constituição Federal de 1988 informa, ainda, que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino [...]. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. [...] Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [...] A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. [...] A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. [...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País” (arts. 205 a 214).

Entretanto, a preocupação do legislador constituinte de explicitar, garantir e apoiar os direitos e garantias fundamentais e sociais do cidadão em face do Estado brasileiro terminou por resultar, em determinadas situações, em verdadeira disparidade entre a norma constitucional e a situação fática vivenciada na realidade, fazendo com que a “Constituição-cidadã”, nesses casos, mais se pareça com o “mundo platônico das idéias”, inalcançável pelos viventes neste mundo material. Tal verdade se percebe, com maior clareza, quando se lê, que *ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante* (art. 5º, III), e se sabe que a tortura e o tratamento degradante campeiam nas prisões brasileiras, assim como o morticínio pelas mãos de

policiais, além de tantas outras violações a direitos humanos denunciadas por organismos internacionais, dentre eles a Human Rights Watch.

Constam do Capítulo dos Direitos Sociais da Constituição Federal, a soar como pretensões de um mundo ideal, a afirmativa de que são “direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...], além de outros que visem à melhoria de sua condição social [...] salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim” (arts. 6º e 7º, IV).

Também incompatível com a realidade dos fatos é a previsão de que, sem “prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios [...] utilizar tributo com efeito de confisco” (art. 150, IV), quando se sabe que a carga tributária imposta à sociedade brasileira atinge, aproximadamente, 39% (trinta e nove por cento) do Produto Interno Bruto, em uma economia que, nas últimas três décadas, não cresce acima da média de 2,5% (dois inteiros e cinco décimos por cento) ao ano, não absorvendo, sequer, os jovens que deveriam iniciar as suas vidas economicamente ativas: toda essa carga tributária não se reverte em prol de serviços públicos prestados a contento àqueles que deles necessitam (falta infra-estrutura urbana que permita o crescimento da economia, e faltam os serviços públicos de Saúde, Educação, Assistência Social, os quais, quando oferecidos, o são em condições muito aquém daquilo que se pode dizer minimamente razoáveis).

Não obstante as dicotomias existentes entre a norma e a realidade, devem ser tomadas as disposições constantes da Constituição Federal *como fundamentos e objetivos estabelecidos pelo povo* (art. 1º, Parágrafo Único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”) para que a República Federativa do Brasil os persiga e os estabeleça em tempo oportuno e conveniente, em prol de plena *cidadania* de seu povo, respeitados a *dignidade da pessoa humana* e os *valores sociais do trabalho e da livre iniciativa*, para que, em futuro não distante, seja construída uma *sociedade livre, justa e solidária*, na qual se garanta o *desenvolvimento nacional* e se erradique a *pobreza e a marginalização* e se reduzam as *desigualdades sociais e regionais*, promovendo-se o *bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*, observando-se, sempre a acima de tudo, a *prevalência dos direitos humanos, a defesa da paz, o repúdio ao terrorismo e ao racismo* e a *cooperação entre os povos para o progresso da humanidade* (arts. 1º a 4º).

2.2 CIDADANIA, PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL

As normas jurídicas apresentam-se hierarquizadas, no mundo do Direito, formando o que se convencionou chamar de “pirâmide jurídica”. Nela, a juridicidade de cada norma é haurida da juridicidade daquela que a suspende. [...] Em suma, o direito positivo caracteriza-se pela estrutura normativa escalonada, onde a Constituição possui a suprema hierarquia. [...] No ápice, pois, da *pirâmide jurídica* estão situadas as normas constitucionais. São elas que dão *fundamento de validade* a todas as manifestações normativas do Estado. [...] A Constituição de um Estado é o conjunto de normas que indicam quem detém os poderes estatais, quais são estes poderes, como devem ser exercidos e quais os direitos e garantias que as pessoas têm em relação a eles. (CARRAZZA, 2003, p. 25)

A Constituição brasileira então vigente buscou, pelas mãos e mentes de seus elaboradores, aclarar uma série de direitos e garantias individuais e coletivas que nunca dantes haviam sido postas tão explicitamente em texto constitucional como limitadoras do poder estatal. Mesmo que se reconheça que o legislador constituinte não se dotou da boa técnica jurídica para transpor para a linguagem escrita a *mens legis* (*mens constitutionis*), pois que, juridicamente, em diversas passagens do Texto Magno confunde institutos e sua aplicabilidade, haverá que também deixar reconhecido que a pretensão posta na letra constitucional atendeu, às sobras, a síntese do ideário popular havido no país no período imediatamente pós-militarismo. No entanto, haverá, ainda, que se entender que por mais claro e rígido que seja o texto de uma lei, mesmo de uma lei constitucional, a realidade fática poderá conspirar para a sua não efetivação.

Caso exemplar a produzir a dicotomia entre a *norma jurídica* e a *realidade dos fatos* encontra-se nas leis econômicas, que, às vezes, teimam em contrariar o positivismo legal: mesmo que se explicita em dispositivo constitucional (como de fato encontra-se positivado no artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal) que são *direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social [...] salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim*, a verdade dos fatos é que, se o salário mínimo brasileiro fosse estabelecido em valores bastantes e suficientes para abarcar todo o previsto constitucionalmente, tanto a Previdência Social quanto a maioria dos Estados e das Prefeituras Municipais do país quedar-se-iam em

real “falência”, pois que não arrecadam o suficiente nem mesmo para se manterem com o *status* atual, quanto mais para suprirem esse *status* hipotético.

É óbvio que tanto os cofres previdenciários quanto os das Fazendas Estaduais e Municipais sofrem de desvios de finalidade e malversações administrativas cuja discussão transcende aos objetivos e limites do que aqui se pretende; no entanto, mantidas as atuais circunstâncias, o exemplo dado é válido para se mostrar que o alcance da norma jurídica, mesmo da norma constitucional, encontra óbices no mundo real para se tornar efetivo se, quando da sua elaboração, os seus mentores se motivaram apenas pelo que idealizaram, deixando de considerar as condições reais de factibilidade.

No que toca à Constituição brasileira, ela, por ser a norma suprema da qual todas as demais derivam e se submetem, deverá ser tida e havida como o ideal a ser buscado e perseguido pelo Estado e pelos que nele habitam, e, principalmente, pelos que o administram politicamente, dever-obrigação esse extensivo também à sociedade civil e aos cidadãos (individual e coletivamente), pois o “o preço do respeito ao estado democrático de direito e aos direitos fundamentais da pessoa humana é a eterna vigilância”.

O professor e doutrinador Antonio Roque Carrazza (2003, p. 27) enfatiza:

Como as normas jurídicas sempre encontram seu *fundamento de validade* no nível superior, elas convergem para a Constituição, que, ocupando a cúspide da pirâmide normativa, legitima toda a legislação infraconstitucional, que dela deriva. Mas, mesmo na Constituição, existem normas mais importantes e normas menos importantes. As primeiras são os princípios, verdadeiras diretrizes do ordenamento jurídico. De fato, existem normas constitucionais que, por sua repercussão em todo o sistema jurídico, são considerados *princípios*, é dizer, verdadeiros vetores do edifício jurídico.

A Constituição-cidadã estabelece, logo em seu primeiro artigo, que a *cidadania* e a *dignidade da pessoa humana* são princípios fundamentais da República

Federativa do Brasil, sem prejuízo de também estabelecer que uma sociedade justa e solidária, construída sem preconceitos ou discriminações, encontra-se dentre os objetivos fundamentais desta República:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, [...], constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

(...)

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

(...)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Aquilo que o texto constitucional garante ser fundamento e objetivo do Estado brasileiro, por via de consequência, e por lógica interpretativa, deve ser entendido como direito e garantia do particular em face do Estado, devendo, então, ler-se o texto da Constituição de modo a se perceber que todos os residentes no país — sejam brasileiros sejam estrangeiros (art. 5º, *caput*) — possuem o constitucional direito de serem respeitados, pelas instituições oficiais, os seus elementares direitos de *cidadania* e de *dignidade*, sem limitações e sem discriminações de quaisquer espécies. O exercício individual da cidadania será tanto mais pleno quanto mais fortalecido e entronizado na própria pessoa a sua concepção de ser ela mesma portadora de uma dignidade imanente à sua condição de *pessoa humana*, valendo dizer que as pessoas com baixa estima também tendem a não se verem como individualmente importantes para o conjunto da humanidade. Excetuando-se as razões emocionais ou físicas de cunho afetivas ou doentias, também induz a baixa estima a discriminação proporcionada pelo Estado ao indivíduo em formação ou com formação não bastante e suficiente para as exigências que a ele sejam impostas por

circunstâncias políticas ou econômicas de cujo alcance seu entendimento de mundo não lhe permite captar.

O indivíduo mal formado culturalmente, aqui entendido como aquele que não obteve condições — por quaisquer motivos — de completar e complementar seu aprendizado acadêmico (falando-se do analfabeto ou do alfabetizado funcional), sentir-se-á — como de fato o será — discriminado na sociedade cada vez mais globalizada, informatizada e informada em que viverá. Por certo que o indivíduo que se sente pessoalmente discriminado — mínimas condições de empregabilidade, não participante do mercado consumidor e consumista, carente de recursos econômicos ou financeiros, inacessível aos meios culturais, e sem perspectivas fáticas de reversão do quadro em que se encontra posto — não se sentirá um cidadão pleno de dignidade e importante o bastante para a resolução dos problemas sociais do qual é partícipe como vítima e agente.

E não restam dúvidas de que a *educação*, ao lado de ser irmã da *cidadania*, é elo entre a expressão da *dignidade humana* e a conscientização política de cada indivíduo, transbordando para a conscientização coletiva de civismo e de respeito às instituições do Estado. Nessa situação, a alternância no comando do poder político ou as mudanças nas diretrizes políticas do Estado são efetivadas com observância dos instrumentos juridicamente postos à disposição do sistema político: democracia representativa, eleições livres e diretas, Poderes autônomos e independentes.

Por óbvio que também a ignorância — somada à discriminação e à carência de oportunidades de mobilização social — pode levar a um tipo de conscientização política (individual e coletiva) que, por certo, também levará à inquietação político-social, mas que não resultará em respeito às instituições do Estado, sendo muito mais correto que se buscará desfazê-las para que sejam criadas outras: têm-se, nesse caso,

os germes das sublevações que elevam ao comando político do Estado os líderes messiânicos que se encastelam no poder como salvadores de tantos quantos, e, uma vez no comando do Estado, reproduzem — pela ignorância e pelo messianismo próprios, e pela ação dos áulicos acastelados — toda a situação ante. Não raro são os messiânicos que se servem dos institutos jurídicos dos regimes democráticos para, desvirtuando-os, se manterem *ad eterno* no poder e no mando do Estado: submetem os Poderes Legislativo e Judiciário à influência do Executivo; mudam Constituições conforme as conveniências pessoais; cerceiam as liberdades individuais, da imprensa e dos partidos políticos; servem-se do marketing para dissimular causas sociais em idéias egocêntricas de concentração de poder. Para que não sejam buscados exemplos na realidade, busca-se, para reforçar a mensagem, a obra ficcional de George Orwell (*Animal Farm*; A revolução dos Bichos), na qual, nos idos de 1945, ele já apregoava que *todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que os outros*.

Desde há muito se tem que o Brasil é a pátria do legalismo, não no que concerne ao estrito cumprimento objetivo e subjetivo da lei por seu povo (o que seria de todo salutar), mas no que se refere à tentativa, por sua classe política dirigente, de resolver todos os problemas do país por meio de leis (*lato sensu*), o que é de todo lamentável, pois que demonstra desconhecimento da dinâmica dos fatos sociais, desapego ao planejamento, e distanciamento das soluções efetivas, justamente por parte daquelas pessoas que possuem mais que o dever, a obrigação de ofertar à nação alternativas viáveis de desenvolvimento político-social e de combate às causas do atraso enfrentado pela sociedade brasileira quanto se reporta ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e à distribuição da renda nacional entre os nacionais. Essa pretensão de se resolver questões sociais por detalhismos legiferantes é, indubitavelmente, mais uma herança dos católicos portugueses

colonizadores, bastando que se veja o rigorismo com que esses estabeleciam leis sobre todas as situações que envolviam o agir humano.

E não seria diferente ao se tratar da Constituição Federal brasileira, quando se compara o texto abstratamente previsto na Norma Maior com a verdade enfrentada pela população que vive no território no qual vige tal Carta de Leis. Em muitos casos, as *vontades* dos legisladores constituintes, consignadas em cada uma das Constituições havidas pelo Brasil, terminaram por não serem mais que simples *vontades* postadas em papel de lei.

Percebe-se, por essas breves análises, a importância de os *princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana* constarem, com destaques, na Constituição Federal como *fundamentos* da República Federativa do Brasil, não somente para compor o quadro ideal a ser buscado, mas, principalmente, para se exigir, desde logo, que o agir do homem público se direcione e se verta nesse sentido.

2.3 BREVIÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

CIDADANIA. *Ciência Política.* Qualidade ou estado do cidadão; vínculo político que gera para o nacional deveres e direitos políticos, uma vez que o liga ao Estado. É a qualidade de cidadão relativa ao exercício das prerrogativas políticas outorgadas pela Constituição de um Estado democrático.

CIDADÃO. *Ciência Política.* Nacional de um Estado no gozo de seus direitos políticos. (DINIZ, Vol. 1, 2005, P. 693)

Restringindo-se o conceito de *cidadania* para simplesmente lê-lo sob a qualidade do indivíduo apto ao exercício das prerrogativas políticas outorgadas pela Constituição de um Estado democrático, verifica-se que no Brasil, para a pessoa exercer

plenamente essa aptidão, faz-se mister que preencha determinados pressupostos trazidos no bojo do texto constitucional, o qual traz explicitado que todo o *poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta Constituição, sendo que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante plebiscito, referendo, e iniciativa popular* (art. 1º, parágrafo único; cc. art. 5º, *caput*, e art. 14).

Para que o brasileiro possa participar da vida política, necessário que proceda ao seu alistamento eleitoral e que exercite o seu direito de votar nas eleições promovidas pela Justiça Eleitoral, pois o alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios para os maiores de dezoito anos, e facultativos para os analfabetos, para os maiores de setenta anos e para os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos (CF/88, art. 14, § 1º).

A Constituição Federal, excepcionando-se a si mesma, restringe a qualidade de *cidadania plena* de determinadas pessoas, eis que, nos parágrafos segundo a quarto do seu artigo 14, consolida que não podem *alistar-se como eleitores os estrangeiros e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos*, pois que são *condições de elegibilidade, na forma da lei, a nacionalidade brasileira; o pleno exercício dos direitos políticos; o alistamento eleitoral; o domicílio eleitoral na circunscrição; a filiação partidária; a idade mínima de trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador, de trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal, de vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz, e de dezoito anos para Vereador*, mas são *inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos*.

Aos analfabetos não é permitido alistarem-se na Justiça Eleitoral como elegíveis, apenas como eleitores, situação essa que os coloca como *sujeitos ativos da cidadania*, mas que os exclui da possibilidade de serem *sujeitos passivos da cidadania*: a cidadania passiva possui um *plus*, *vai* além da cidadania ativa:

Nas democracias como a brasileira, a participação no governo se dá por dois modos diversos: por poder contribuir para a escolha dos governantes ou por poder-ser escolhido governante. Distinguem-se, por isso, duas faces na cidadania: a ativa e a passiva. A cidadania ativa consiste em poder escolher; a passiva, em, além de escolher, poder ser escolhido. Essa distinção importa porque, se para ser cidadão passivo é mister ser cidadão ativo, não basta ser cidadão ativo para sê-lo também passivo. Todo brasileiro pode ascender à condição de cidadão ativo, isto é, de eleitor. [...] A elegibilidade (cidadania passiva) exprime a segunda faceta do princípio democrático. Dela não goza o analfabeto. (FERREIRA FILHO, 1999, p. 112 e 114)

Pois que talvez resida nessa distinção entre *cidadania ativa e passiva* o interesse de os governantes brasileiros, em todos os seus tempos e em todos os programas, projetos e legislação por eles propostos (implementados ou não), em tratarem o tema da *educação de jovens e adultos* quase que exclusivamente considerando apenas o universo das pessoas que ou não frequentaram os bancos escolares, ou que não concluíram seus estudos nos níveis médio e fundamental. Aos governantes interessa, por três motivos principais, oferecer políticas públicas assistencialistas voltadas à “educação” de tais grupos (de pessoas totalmente analfabetas ou de pessoas semi-analfabetas, ou de pessoas simplesmente alfabetizadas ou alfabetizadas funcionais): para incorporá-los à massa de eleitores que por meio do voto individual reforçará a idéia de consolidação do processo democrático de escolha dos próprios “benfeitores” como governantes e dirigentes do Estado (a retro-alimentação da máquina de perpetuação dos “Donos do Poder”, no dizer de Raymundo Faoro); e também para trazê-los e incorporá-los “aos modelos

desenvolvimentistas, mantendo sua exclusão dos produtos sociais, econômicos e culturais, os quais se tornam uma apropriação das classes e grupos dominantes da sociedade” (MOBRAL; Avaliação em Educação de Adultos: Temas e Discussões, 1984, p. 151); e, por terceiro, para engrossar as boas “estatísticas” do governo em benefício das causas sociais e das camadas populacionais menos favorecidas economicamente.

O sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando-se um padrão de ensino humanístico e elitista. A partir da emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional. {...} O inegável é que, se antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental no seio da sociedade brasileira, e era relegada a plano secundário pelo poder político, a nova situação induziu profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado. (XAVIER — citando a si mesma—, 1994, p. 122)

Por aproximadamente trezentos e noventa anos, o país viveu ora sob a condição de mera colônia da metrópole portuguesa, sofrendo todas as intempéries que esse tipo de relação política acarreta à parte fraca (escravagismo, escravismo, exploração e expropriação econômica, subdesenvolvimento cultural, monopolismo, submissão e dependência político-militar, analfabetismo etc), ora sob o mando imperial de uma família e de seus apadrinhados. Assim, perfeitamente inteligível que nos seus primórdios republicanos os agentes públicos responsáveis pela *educação* no Estado tenham voltado as suas atenções para a tentativa de erradicação do analfabetismo (problema maior), relegando para um segundo momento a preocupação com a formação crítica do cidadão brasileiro (problema menor). Entretanto, compulsando estudos que tratam da época e do tema, percebe-se que, na realidade, assim não ocorreu.

Desde sempre, com as exceções que confirmam a regra, mas que não servem para desdizê-la, a grande preocupação dos governantes, no que trata mais especificamente à educação de adultos, sempre foi propiciar o incremento da massa eleitora, e aperfeiçoar a mão-de-obra para disponibilizá-la ao mercado: até os “anos 10 deste século, a política educacional brasileira, concretizada na legislação do ensino, revelou o predomínio absoluto das exigências sociais relativas ao ensino superior” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 117), o qual se voltava ao ensino e formação dos filhos da elite política e econômica do Brasil de então. E Maria Luiza Marcílio (2005, p. 313), professora e pesquisadora, conclui:

O Brasil do Pós-Guerra livrava-se do período autoritário, começando um período de democratização que, na ótica desenvolvimentista, buscou meios para sair da dependência econômica e tecnológica em que estava submerso e da qual tomava consciência. Com o modelo elaborado pela Cepal¹⁰ procurava a saída do atraso através da industrialização. Nessa perspectiva, era urgente habilitar a mão-de-obra e difundir a educação. O MEC criava em 1947 o Serviço de Educação de Adultos e organizava nesse mesmo ano, a primeira Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), com o professor Lourenço Filho em sua direção. Nela foram destinados recursos para a abertura de mil classes desse ensino só para o Estado de São Paulo, onde se concentrava a maior classe operária do país. Em 1950, eram 2.100 classes de alfabetização de adultos paulistas na Campanha do MEC.

¹⁰ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Em 1996, os governos-membros atualizaram sua missão institucional, estabelecendo que a Comissão deve desempenhar-se como centro de excelência, encarregado de colaborar com seus Estados-membros na análise integral dos processos de desenvolvimento. Esta missão inclui a formulação, seguimento e avaliação de políticas públicas e a prestação de serviços operativos nos campos da informação especializada, assessoramento, capacitação e apoio à cooperação e coordenação regional e internacional. Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas, tanto da América do Norte como da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. (disponível em <http://www.eclac.org/brasil/>, em 21.04.2007, às 11h03

Pode-se situar nas cercanias da quarta década do século XX o “desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação de adultos” (PAIVA, 1973, p. 160), sendo, tais programas (principalmente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, nos anos 40/50, e o MOBRAL, nos anos 60/80) pouco diferentes entre si no que se refere ao público e aos objetivos (muito embora diferentes em suas implementações): pretendiam *educar* (alfabetizar, melhorar a alfabetização daqueles que liam e escreviam) os indivíduos que ou não freqüentaram escolas nas idades pertinentes (7 aos 14 anos), ou que as freqüentaram em período de tempo ou em condições que não lhes permitiram *ser educados*: em nenhuma dessas “grandes campanhas” encetadas pelo Poder Público encontrava-se, mesmo que subjacente, a preocupação com a formação crítica e sócio-cultural dos ensinandos; subjazia-lhes questões ideológicas pró-governistas.

Sobre o assunto, a professora Vanilda Pereira Paiva (1973, p. 182/183) destaca:

“...Porque, argumentava o Ministro da Educação da época, se de fato, a base da democracia é a liberdade e se o conceito desta evoluiu do direito de impor a sua e própria vontade pura e de participar, através do voto, da formação da vontade do Estado, evidentemente não se poderia falar numa coisa nem noutra num país onde a maioria de seus habitantes se compõe de analfabetos” [...] O fundamento político da Campanha parece ter predominado no seu desenvolvimento, apesar das preocupações no sentido de lhe dar respeitabilidade técnica.

Ao seu turno, Celso de Rui Beisiegel e Dalila Andrade Oliveira (-org., 2003, p. 232 a 235) asseveram:

A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBRAL [...], foi a primeira iniciativa importante dos governos da Revolução na educação de jovens e adultos analfabetos. [...] Uma Gerência Pedagógica central cuidava da organização, da programação, execução e da avaliação dos

trabalhos, incumbindo-se, também, da orientação e treinamento do pessoal. [...] Articulava-se, assim, uma campanha de massa com controle ideológico e doutrinário garantido pela centralização dos objetivos e das orientações e pela base conservadora das comissões locais, constituídas em geral por representantes das comunidades mais identificadas com o governo autoritário. [...] Visto pela coletividade como componente indissociável da Estado autoritário, o MOBRAL não tinha condições políticas de sobrevivência após a redemocratização do país.

Embora se tenha dado ênfase à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e ao MOBRAL, no interstício foram levadas a efeito, pelo Poder Público ou por entidades da sociedade civil, campanhas outras em prol da *educação de jovens e adultos*, especial e especificamente para alfabetizá-los ou para treiná-los em ofícios manuais.

Dentre esses outros “movimentos educacionais” podem ser mencionados as Missões Rurais de Educação de Adultos, nos primeiros anos da década de 50 (concebidas no seio da própria Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos idealizada por Lourenço Filho), as quais se consolidaram na Campanha de Educação Rural, cujo Regulamento foi aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde no ano de 1952. De nota também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura nos anos de 1957/58; a Igreja Católica também se movimentou no âmbito da educação popular, por meio de seu Movimento de Educação de Base (MEB), em convênio com o Governo Federal (Decreto nº 50.370/1961); em Recife-PE, no início dos anos 60, iniciou-se o Movimento de Cultura Popular, atuando na “alfabetização e educação de base”; em Natal-RN, entre os anos de 56-59, quando assumiu pela primeira vez a Prefeitura Municipal, “Djalma Maranhão, homem originalmente vinculado ao Partido Comunista Brasileiro, havia desenvolvido um programa de criação de escolinhas de ler, escrever e contar para atender às populações mais pobres do Município”, e, em sua segunda assunção ao governo municipal (1961), deu-se um incremento a tais

escolinhas, por meio da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: “Em 1962, a campanha de alfabetização passa a estender-se também aos adultos analfabetos, mediante a organização de equipes de estudantes secundaristas” (BEISIEGEL; OLIVEIRA-org., 2003, p. 207 a 245). Ainda a União Nacional dos Estudantes-UNE, por meio de alguns dos seus Centros Populares de Cultura (CPC), enveredou-se pelo problema da alfabetização, “chegando a levantar a possibilidade de organização de uma Universidade de Cultura Popular que atuaria através de aulas por correspondência com material didático, vendido nas bancas de jornais” (PAIVA, 1973, P. 233).

Mencionam-se tais movimentos educacionais de educação e alfabetização de jovens e adultos sem prejuízo de tantos outros que campearam no país, anteriores, concomitantes e posteriores a esses ora citados. Assim assegura Maria Luiza Marcílio (2005, p. 314/315):

Nos anos finais da década de 1950, a Campanha de Alfabetização de Adultos do MEC entrava em declínio. Em março de 1961, o governo federal passou a patrocinar o Movimento de Educação de Base (MEB), articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. [...] Em meados de 1962 o método Paulo Freire de alfabetização entrava em operação. [...] Mas durou até abril de 1964, quando foi banido pelos militares que tomaram o poder. Esses movimentos que surgiram na primeira metade da década os 1960 estavam voltados para a promoção social, nasceram das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes com o processo de tomada de consciência da problemática brasileira. [...] Os diversos grupos lançaram-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira [...], fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância.

Mas, em grossa síntese, sem adentrar ao mérito específico e individual da avaliação de cada campanha ou movimento educacional voltado à alfabetização de

adultos havidos na história do país, não se erra muito ao se afirmar que todos eles, indistintamente, voltavam-se às três hipóteses já postas (aumento do continente eleitoral; formação de mão-de-obra necessária à industrialização do país; “melhoria” dos índices estatísticos), somadas à ideologização do saber em favor de quem se prontificava à tarefa de “educar os deseducados”. Utilizava-se uma capa social para revestir essas ações de *cidadania* descontínuas, ideológicas, pragmáticas, imediatistas.

Assim também entendem Celso de Rui Beisiegel e Dalila Andrade Oliveira (-org., 2003, p. 221):

A partir da segunda metade da década de 1950, a educação de jovens e adultos analfabetos passou progressivamente a inscrever-se no quadro mais amplo dos grandes embates político-ideológicos do final do período populista. [...] Correntes ideológicas, organizações políticas, movimentos estudantis, associações religiosas, igrejas..., enfim, diferentes portadores de projetos alternativos de futuro para a sociedade disputavam o exercício de influência sobre a população. A educação, sobretudo a educação de jovens e adultos, com muita frequência passou a ser compreendida por esses atores como instrumento de formação de agentes de construção do futuro desejado.

Entendimento assemelhado também possuem Maria Clara Di Pietro e Sérgio Haddad (2000, p. 115/116)

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBREAL chegava com promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio das oposições, intensa campanha da mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBREAL.

O somatório dessas variantes termina por dar razão a Paulo Freire, quando preconiza a respeito da “educação bancária”, pois que é perceptível, em tais

campanhas pró-educação de adultos, que a figura dos educadores é posta “frente aos educandos como sua antinomia necessária. [...] Os educandos, alienados, por sua vez, [...], reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam [...] a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 2005, p. 69).

O papel reservado ao adulto educando não é outro senão torná-lo apto a aceitar o *status quo* vigente, pois que não lhe oferecem parâmetros educativos que tornem seu aprendizado crítico: esse modo bancário de educar “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 2005, p. 60). Possível reconhecer, sob esse tema, que a tarefa “da educação não é a transformação da sociedade capitalista, mas sua reprodução” (CARO; GUZZO, 2004, p. 27), tornando verídico o entendimento de que “o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa” (FREIRE, 2005, p. 33).

Mas não somente de campanhas, programas e projetos governamentais se fez o *processo educativo brasileiro*, circunscrevendo o termo à educação de adultos. Tão importante quanto a ação oficial foi — e é — a atuação da sociedade civil em prol do aperfeiçoamento educacional dos adultos não alfabetizados, devendo-se ressaltar a *educação popular* como de importância vital para a condução desse processo. Muito embora a *educação popular*, em âmbito macro, não conte com a mesma organização formal (espaço físico, organograma, verbas, profissionais de carreira, dedicação exclusiva, recursos materiais diversos etc) encontrada nas instituições oficiais que, em tese, deveriam zelar pela educação dos adultos brasileiros, a predisposição, a espontaneidade, a dedicação pessoal, a conscientização política, o dinamismo, a solidariedade individual e coletiva, e o

enfrentamento de desafios, contribuem em doses decisivas para que projetos e programas *não formais*, ou *informais*, de educação de jovens e adultos resultem vitoriosos.

Não se pode, por óbvio, comparar a estrutura formal havida e mantida pelo Estado com as iniciativas da sociedade civil, muito embora ambas se voltem para o mesmo objetivo (educar jovens e adultos), eis que uma é parte da própria Administração e braço menor do Estado, e conta com toda uma burocracia técnico-administrativa capaz de, em tese, abarcar todo o território e todo o povo, ao passo que outra vive — e sobrevive — pelo agir de pessoas e instituições que atuam localmente e ou regionalmente, atendendo limitadas regiões geográficas e público específico.

A *educação formal*, embora hodiernamente mais bem aparelhada (recursos materiais e humanos), somente há pouco tempo se tornou de índole universalizadora, pois que antes, quando existente, voltava-se, à formação da elite política e econômica; aos *despossuídos* restava a *educação informal*, empírica e funcional.

Afirmam, as professoras Sueli Maria Pessagno Caro e Raquel Souza Lobo Guzzo (2004, p. 19), que “A educação, quando discutida, normalmente, restringe-se ao seu aspecto formal, como se somente acontecesse na circunstância escolar, e a escola fosse a única responsável por suas obrigações na formação do indivíduo e pelas suas limitações em sua estrutura e condução do desenvolvimento humano”. E, sobre a universalização da educação, o professor Luís Antonio Groppo (2004, p. 15/16) afirma:

Pode-se mesmo considerar o processo de extensão da escolarização como o principal pela institucionalização da infância e da juventude, de modo mais patente, a partir da Europa Ocidental desde o final do século XVIII. Processo que começa sempre, independente do nível — primário, secundário, superior —, a partir das elites, passando depois para a pequena burguesia e classes médias e, enfim, de modo mais precário, mais restrito, menos definitivo do que se imaginava até há pouco tempo, para as classes trabalhadoras. [...] Em relação à educação formal para as juventudes antes do século XIX, em geral, ela era

ausente. Ela existia, sobretudo, na forma da educação individualizada e privada para a aristocracia. [...] No século XIX, a escola tornou-se, ao menos para alguns países europeus, o meio educacional por excelência.

Muito embora sejam amplos os conceitos albergados nos termos *educação popular, educação formal, educação não-formal, educação informal, e educação sócio-comunitária*, conforme seja a linha do doutrinador que a eles se refira, para os fins aqui buscados adotar-se-á uma significação não exaustiva, mas suficientemente clara para o resultado que se pretende obter, pois a pretensão maior não é cuidar exaustivamente de temas que se encaixem em quaisquer desses termos, mas mostrar a necessidade premente de o Estado brasileiro se propor a tratar a *educação de adultos* não mais como favor ou como erradicação da chaga do analfabetismo (como se pensava e se pretendeu nos anos quarenta e setenta), mas como fator preponderante para que os brasileiros adolescentes e jovens, estudantes do presente, não se vejam marginalizados dentro dos próximos quinze-vinte anos, uma vez que, com a *educação* que atualmente estão recebendo do Estado brasileiro, serão, quando muito, alfabetizados funcionais, sem espaço e sem trabalho em uma economia mundialmente globalizada e informatizada. Em palavras outras, os adolescentes e jovens malmente formados hoje comporão o público de adultos a ser, ou não, educado nas próximas duas décadas. Somente que o entendimento aqui esposado é no sentido de que, no futuro agora antevisto, exigir-se-á não mais a *educação alfabetizadora* como até agora se tem tratado a educação de jovens e adultos no Brasil, mas sim o complemento da educação formal, seqüencial e seriada oferecida na rede oficial de ensino.

Acerca da qualidade do ensino ofertado aos brasileiros, o empresário Antonio Ermírio de Moraes, em artigo publicado no Jornal Folha de S.Paulo, em 26 de novembro de 2006, já consignava:

De todos os problemas da educação, o mais grave é o da má qualidade. Das crianças que iniciam a escola, apenas 57% chegam à 8ª série. Cerca de 73 milhões de brasileiros que votaram no último pleito não completaram essa série. Mais de 50% dos adultos são analfabetos funcionais ("Brasil, o Estado de uma Nação", Ipea, 2006). É um quadro dramático. Cerca de 37% dos jovens com idade entre 15 e 25 anos não completaram o ensino fundamental. O Brasil está travado: falta emprego e sobram vagas. Muitas empresas enfrentam dificuldades para contratar eletricitas, soldadores, mecânicos e técnicos de outras áreas. A menos que tomem suas próprias providências, as poucas empresas ora em construção vão esbarrar com o problema da falta de mão-de-obra qualificada assim que ficarem prontas. E isso acontece em um país que cresce míseros 3%. Imaginem o desastre quando o Brasil crescer 5% ou 6%. Uma reforma do sistema educacional terá de contemplar quantidade e qualidade.¹¹

Em *educação* não se pode — nem o doutrinador, nem, tampouco, o intérprete — permanecer atido a conteúdos formalmente transmitidos pelo ensinador aos ensinandos (a *educação bancária*, referida por Paulo Freire), mas se deve agregar ao entendimento todo o *conhecimento cultural* adquirido pelo eventual aprendiz ao longo de sua história de vida, pois que, desde há tanto, já se sabe que ninguém, por infante e imaturo que seja, se configura na *tabula rasa* pretendida pelo empirismo de Locke e seguidores. A professora e escritora Maria da Glória Gohn (2001, p.97/98) enfatiza:

estamos enfatizando que trabalhamos com um conceito amplo de educação a que concebemos de forma associada a outro conceito, o de cultura. Isto significa que a educação é subordinada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações

Posicionamento assemelhado também possuem as professoras Sueli Maria Pessagno Caro e Raquel Souza Lobo Guzzo (2004, p. 21/22):

¹¹ Artigo *Prioridade: a educação*, jornal Folha de São Paulo, Caderno Opinião, edição de 26.11.2006

Quando se distingue a educação informal, formal e não-formal, em princípio, a distinção está fazendo referência àquele que educa, ao agente, à situação ou instituição, onde se situa o processo educativo, Essa classificação não se completa [...]; é somente uma tentativa de marcar fronteiras, que vêm gerar outras discussões. Essa distribuição dos setores formal, não-formal e informal encobre a relação e a hierarquia lógica entre eles.

Por *educação formal* adota-se o significado de educação subvencionada por dotações orçamentárias públicas ou particulares, ministrada por profissionais educadores contratados por instituições públicas ou privadas, desenvolvida em espaço escolar público ou particular, seguindo ciclos e grades específicos e progressivos no tempo escolar, e previamente estabelecidos segundo emanções do Poder Público, e que objetiva, ao final do cumprimento de todos os ciclos (ensino pré-escolar, fundamental, médio e superior), ofertar ao ensinando (aluno) um certificado (diploma) reconhecido pelo mercado a torná-lo apto ao exercício de uma profissão ou ofício. Esta é a *educação* de que tratam os artigos 206 a 214 da Constituição Federal.

Nesse contexto, a *educação popular* seria o gênero, a abarcar as espécies *educação não-formal*, *educação informal* e *educação sócio-comunitária*. A *educação popular* haveria de ser, então, todo o aprendizado apreendido pelo indivíduo ao longo de sua vida, excepcionado, apenas didaticamente, o ensino por ele recebido na rede oficial de ensino. A *educação popular* conteria o aprendizado empírico e aquele intelectualmente adquirido pela pessoa aprendiz em suas relações sócio-comunitárias, independentemente de espaços físicos ou locais próprios ou específicos, pois o *aprender* não se circunscreve a *espaço-tempo* próprios.

Sobre *educação popular*, Vanilda Pereira Paiva (PAIVA, 1973, p. 46/47)

também expressa sua opinião:

Outra concepção de educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para “desvalidos”. [...] a educação de adultos [...] é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratado como alfabetização e educação de base.

E Moacir Gadotti e José E. Romão (- orgs., 2006, p. 15 e 17), situam a educação de adultos no contexto da educação popular:

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. [...] A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência.

Educação não-formal possui então, como característica diferenciadora, a *consciência do ensinar e do aprender*. Os agentes envolvidos, ensinadores e ensinandos, desejam estar naquele *espaço-tempo* ensinando e aprendendo. A “não-formalidade” dessa *educação* está em que ela é mais abrangente que aquela entendida como *formal* (a esta preocupa mais repassar os conteúdos do programa escolar de cada ciclo), por lhe interessar não somente que os ensinandos apreendam conteúdos, mas, principalmente, que se tornem críticos político-sociais da realidade que os envolve. É, de certa forma, um modelo de

educação crítico-ideológico, podendo não se caracterizar somente como uma ideologia política (de *esquerda* ou de *direita*), mas, sem dúvida, possui cunho conscientizador, e, nessa tomada de consciência (no despertar consciente do aprendiz), é que se encontra a *ideologia* e a *razão da educação não-formal*, a qual prescinde de ser ministrada em espaço escolar público, muito embora não o desdenhe. O *Projeto Escola da Família*, do Governo do Estado de São Paulo, inseria-se como exemplo da *educação não-formal* possibilitada em espaço público prioritariamente voltado ao ensino formal público. No âmbito de tal *Projeto*, a Administração Pública abria, aos finais de semana, as portas das escolas públicas estaduais para que, em seus espaços, fossem desenvolvidas, com o concurso de cidadãos-voluntários e de estudantes contratados com bolsistas, atividades culturais voltadas aos membros da comunidade circunvizinha.

A Professora Maria da Glória Gohn visualiza a *educação não-formal* como “um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência”: a *aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos*; a *capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades*; a *aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos*; a *aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados* (GOHN, 2001, p. 98/99).

Por seu turno, ao se tratar de *educação informal* haverá que sabê-la como ampla, continente de todo o aprendizado havido pelo indivíduo em suas relações sociais, inclusas suas experiências emocionais (boas ou ruins) e os saberes empírico-funcionais que lhe permitem conviver em sociedade. “A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações,

como é o caso da educação familiar” (GOHN, 2001, p. 100). Em termos simplistas, pode-se resumir afirmando que os indivíduos, enquanto vivem e convivem em sociedade, *informalmente* aprendem e, *informalmente* ensinam: o próprio ato de viver e conviver se constitui em um ato natural e informal de *educar-e-aprender*.

E, nesse caldeirão de concepção vernacular, no intuito de ofertar a descrição mais próxima da práxis educacional à qual se refere, sobra falar da *educação sócio-comunitária*, entendendo-a, aqui, como sendo a intervenção consciente de agentes da comunidade que, com ações de voluntariado, se dispõem a transmitir conhecimentos e experiências pessoais a parcelas dos demais membros que se interessem em adquirir aptidões as quais não lhes foram oportunizadas na rede oficial de ensino. É ela, sim, modo *não-formal* de ensinar/aprender. Em seu instrumental encontram-se albergados não somente os saberes tecnicistas-acadêmicos, mas também os conhecimentos empíricos apreendidos *informalmente* pelos ensinadores/ensinados ao longo da trajetória de suas respectivas vidas, e que, nesse encontro dialético, os interlocutores dão e recebem conteúdos e valores que os modificarão subjetivamente, e os conduzirão à interpretação diferenciada do “mundo”. É também uma forma de concretização da disposição do texto constitucional, no ponto em que afirma ser um dever da sociedade educar as pessoas que a formam, visando seu pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88, art. 205). A *educação sócio-comunitária*, conforme aqui se pretende, engloba a consciente preocupação dos componentes da sociedade com o desenvolvimento das aptidões individuais das pessoas que a formam, especialmente daquelas com os quais a *fortuna* (pecuniária ou cultural) não foi benfazeja — a considerar que o interesse mor não se volta à posição individual, mas à condição individual, a qual se busca melhorar, para que, no geral, haja a humanização da comunidade então considerada.

Esse *educar* (aprender/ensinar) *sócio-comunitário* guarda tanto maior proximidade com os conceitos expendidos lá nos primórdios deste dissertar (quando foram apresentados os múltiplos conceitos empregáveis ao vocábulo *cidadania*).

Moacir Gadotti ainda trata da *educação comunitária* “como uma expressão da educação popular”, dizendo que ela se preocupa em buscar a melhoria da qualidade de vida dos setores da sociedade excluídos do sistema econômico (pois que deixam de ser consumidores sem passar a sê-lo produtores), e afirma que os seus campos de atuação podem ser tanto a escola formal quanto a não-formal, como também as organizações econômicas populares, os movimentos populares, as cooperativas etc. E ainda traz a informação de que a *educação comunitária* está sem constituindo em *força social*, para a educação dos movimentos sociais, em *força política*, educando para o exercício da cidadania, e *força econômica*, movimentando recursos não registrada pelos índices oficiais — economia informal (GADOTTI; GUTIÉRREZ –org., 2001, p. 11/12).

Entretanto, a *educação de adultos* de que trata este trabalho não se reporta à alfabetização e ou ao ensino funcional de adultos semi-alfabetizados. Trata-se, aqui, de cuidar do próprio futuro do país como Estado que almeja inserir-se entre as nações desenvolvidas e ricas do planeta.

A associação do trinômio *educação-desenvolvimento nacional-riqueza das nações* nunca foi tão forte quanto nestes tempos de alta tecnologia, informatização e globalização, pois que as distâncias geográficas não mais possuem barreiras intransponíveis; as grandes corporações transnacionais que antes não respeitavam os limites territoriais, hoje não mais respeitam as economias dos Estados (os grandes abalos nas economias de países como Rússia, México e Brasil nos anos da década de 90 foram decorrentes de especulações levadas por grandes investidores em desfavor das moedas

desses países). Mesmo atualmente, se o governo chinês recusar-se a comprar a soja plantada no Brasil, a economia brasileira sentirá um abalo, dada a ligação quase umbilical entre os mercados mundiais. Outro exemplo pode ser visto no fato de que o abalo no setor imobiliário da economia americana, em meados do ano de 2007, causou reflexos nas economias de diversos países e a quebras de empresas e instituições financeiras, situados e sediadas em todos os cinco continentes do planeta.

Ao se colocar aqui que o entendimento que se pretende oferecer ao termo *educação de jovens e adultos* ultrapassa os limites da simples alfabetização ou dos ensinamentos de ofícios elementares aos semi-alfabetizados, não se pretende, de forma nenhuma, menosprezar ou desinteressar-se do tema da alfabetização propriamente dita, eis que não há como discordar da Professora-Doutora Esther Pillar Grossi, em artigo intitulado *Alfabetização: prioridade programática*, por ela publicado no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre-RS, em edição de 25 de outubro de 2006:

Todos sabem que a urgência urgentíssima de uma política educacional no Brasil é melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, se alguém quer abordar honesta e operacionalmente a problemática da educação no Brasil, é obrigatório que coloque no centro a alfabetização. Isto significa tomá-la em relação às demais áreas e níveis de aprendizagem. [...]. Reivindicar esta posição central para a alfabetização é plenissimamente justificado pelo simples fato de que convivemos diariamente, mas sem notar, com 50 milhões de analfabetos adultos, num país de 170 milhões de habitantes. E, mais, ainda convivemos com 3 milhões de crianças que nas séries iniciais do ensino fundamental a cada ano letivo saem sem conseguir ler e escrever. Indiscutivelmente, a não-alfabetização é o principal problema da educação em nossa linda terra. Entretanto, não é mais possível escamoteá-lo condenando milhões de compatriotas à marginalização social por não dominarem este instrumento fundamental de inserção cultural que é a escrita.

E, no mesmo artigo, prossegue a professora:

Paralelamente, porém, precisam ser aparadas arestas que truncam uma visão objetiva de enfrentamento desse desafio. Dentre elas, figura o equívoco de não fixar prazo para a alfabetização de crianças, sob o pretexto de que ler e escrever se aprende ao longo de toda a vida e que é um processo para além do primeiro ano do ensino fundamental. É certo que ler e escrever é uma aprendizagem que se continua no tempo. Mas existe um divisor de águas claro entre não saber como as letras se juntam para formar as palavras e ser capaz de escrever um texto compreensível por alguém já alfabetizado. [...] Acenar para a melhoria da qualidade do ensino sem colocar a alfabetização como prioridade é mais uma vez mera retórica demagógica de período eleitoral, que a maturidade dos eleitores há de discernir.

A projeção lançada sobre informações já disponíveis inclusive em estatísticas do Governo, deixa antever que o Brasil enfrentará, em futuro não tão distante, uma carência de mão-de-obra apta a empregar-se nas exigências profissionais das economias necessitadas de pessoas intelectualmente preparadas para as novas atividades surgidas com a informatização e globalização já vivida neste presente. A mão-de-obra requerida pelo mercado de trabalho não é mais a braçal (salvo culturas agrícolas ou atividades atrasadas no tempo e no trato social com o homem-empregado), mas sim a massa intelectual apta e propensa a adotar iniciativas e soluções inovadoras em favor das grandes corporações.

Essa constatação é vista no Relatório *El desempleo, la informalidad y la inactividad acechan a los jóvenes de América Latina y el Caribe*, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho-OIT, cujo texto parcial, em castelhano, segue em citação que, apesar de longa, confirma a realidade aqui retratada:

SANTIAGO DE CHILE (Noticias de la OIT) – El desempleo, la informalidad y la inactividad acechan el futuro laboral de unos 106 millones de jóvenes latinoamericanos y caribeños, y limitan el potencial de la región para impulsar el crecimiento económico y luchar contra la pobreza, alertó hoy un informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Unos 10 millones de jóvenes están desempleados en la región, lo cual equivale a 16 por ciento de la fuerza laboral entre 15 y 24 años, un nivel tres veces superior al de los adultos,

destacó el informe sobre "Trabajo decente y juventud en América Latina" (Nota 1), presentado este jueves en la capital chilena. Adicionalmente, unos 30 millones de jóvenes están empleados en la economía informal, donde predominan las malas condiciones laborales, y unos 22 millones de jóvenes no estudian ni trabajan, a menudo debido a la falta de oportunidades o a las frustraciones reiteradas, lo cual podría colocarlos en situación de riesgo social. "Los jóvenes son esenciales para insertar a la región en la globalización", dijo el Director General de la OIT, Juan Somavia. "En todo el mundo hombres y mujeres jóvenes, cuando tienen oportunidades, realizan importantes contribuciones como trabajadores productivos, empresarios, consumidores, miembros de la sociedad civil y agentes del cambio". Al mismo tiempo, advirtió Somavia, "condenados al desempleo, a empleos informales o a condiciones de empleo precarias, los jóvenes suelen encontrarse al medio de un círculo vicioso de pobreza, que afecta la autoestima, genera desaliento y limita las esperanzas".¹²

Também o campo do livre empreendedorismo já não mais comporta iniciativas inconseqüentes de pessoas não possuidoras do perfil e dos conhecimentos básicos necessários para a constituição de uma sociedade empresarial, pessoas essas que arriscam o pouco ou quase nenhum capital por elas possuído em negócios informais ou mini-negócios juridicamente formais na expectativa de "vencerem na vida". No Brasil, o despreparo e má-formação pessoal dos empreendedores, a alta carga tributária incidente sobre os contribuintes (pessoas físicas e jurídicas), aliada à burocracia estatal, contribui para a mortalidade de, aproximadamente, 90% (noventa por cento) das empresas nos primeiros sessenta meses de funcionamento.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) também avaliou as pelas quais uma empresa fecha as suas portas:

Esta é uma questão complexa e que não tem uma resposta exata. Muitos fatores podem resultar no fechamento de uma empresa. Como exemplo, podemos citar a falta de planejamento do negócio, as dificuldades em administrar a empresa, as dificuldades em atender às necessidades do mercado etc. Estes fatores, muitas vezes combinados, contribuem para a falta de clientes, incapacidade de

¹² http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/I-News/lang--es/WCMS_083990/index.htm, disponível em 06 set 2007, às 12h19

lidar com a concorrência, falta de recursos financeiros e muitas outras situações que são negativas para qualquer empreendimento. Desta forma, poderíamos listar aqui inúmeros aspectos que podem ter como conseqüência o desaparecimento de uma empresa, ainda mais nos dias de hoje, em que as coisas mudam rapidamente e é necessário ser bastante ágil para responder a todo momento às novas exigências do mercado (SEBRAE, *Guia do Empreendedor: Identificação das Oportunidades*¹³)

Uma vez que já se pode afirmar que não mais existe a antiga concepção urbana de emprego tida e havida desde os tempos de antanho, na qual o trabalhador empregava-se ainda muito jovem em uma determinada *empresa*, e lá construía, ao longo dos anos, sua vida profissional, pessoal e familiar, e ao final, cumprido seu tempo laboral, aposentava-se com valores pagos pela Previdência Social oficial que lhe permitiam viver seu tempo de aposentado com segurança e tranqüilidade. Atualmente, cada trabalhador deve pensar seu próprio futuro no que tange aos seus planos de saúde e à sua renda previdenciária (esta complementada pelos planos de previdência privada).

A *mecanização do campo* prescinde de número reduzido de trabalhadores capacitados para atuarem com equipamentos e maquinários operados eletronicamente, e, cada vez mais disponibiliza para as periferias das grandes cidades a massa de pessoas desqualificadas para essas novas exigências do *agrobusiness*. Tais “desqualificados” ou vêm ampliar os bolsões de miséria que campeiam nas grandes cidades brasileiras, ou compõem os grotões miseráveis a que os brasileiros já se acostumaram a ver nas reportagens televisivas noticiadoras de calamidades em regiões do país atingidas pelos fenômenos naturais: em ambas as circunstâncias, tais despossuídos e deserdados compõem o público-alvo dos programas assistencialistas de transferência de renda levados a efeito

¹³[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/CF7820FE6B44415E83256F5F00717C16/\\$File/NT000A1F32.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/CF7820FE6B44415E83256F5F00717C16/$File/NT000A1F32.pdf); disponível em 15 abr 2007, às 12h16

pelo Poder Público (com inigualável sucesso político pelos governantes brasileiros que assumiram o poder federal a partir das eleições de 2002).

A elite política “dona-do-poder”, vestindo a camisa do marketing esquerdista (ou progressista, ou social, ou qualquer outra denominação aceitável aos ouvidos dos mais carentes e de muito bom gosto de setores da imprensa que se aninham ao lado dos governantes de sempre, em busca das verbas institucionais e dos favores que sempre lhes advém), distribui “cestas-bolsas públicas” (Bolsa Família, Vale-Leite e seus congêneres) aos pobres (enquanto ceva a elite econômica com políticas de juros altos e vantagens na relação público-privada), na ânsia de colher votos nas urnas que a perpetuam no mando do Estado brasileiro.

Tais programas de transferência de renda (Bolsa-Família, Bolsa-Cidadã, Vale-Leite, e seus congêneres) são importantes e valiosos para o país encontrar-se com seu passado e presente (resgatando, para aquelas famílias não incluídas na sociedade de produção e consumo, o mínimo da *dignidade humana* referida no artigo 1º, III, da Constituição Federal), entretanto, são insuficientes para converter o Brasil em uma nação desenvolvida, industrializada, venturosa economicamente, e portadora de esperanças e opções para seu povo. Do mesmo modo, esses programas de transferência de renda adotados pelos atuais governantes (federal, estaduais e municipais) como *política pública de salvação social*, além de não se preocuparem com a *autonomia* de seus beneficiados (a *contrario sensu*, quanto mais dependentes mais preferidos se tornam), também não se preocupam e nem se prestam à construção uma sociedade livre, justa e solidária, nem, tampouco, erradicam a pobreza e a marginalização, e tampouco reduzem as desigualdades sociais e regionais, pois que não são instrumentos hábeis a proporcionar e garantir o desenvolvimento nacional (CF/88, art. 3º).

No entanto, os Bolsas-Famílias e seus assemelhados se prestam, e muito bem, a fidelizar o público-alvo (os *desafortunados*, “*desinstruídos*” e “*inimpreáveis*”) como massa eleitoral pró-situação (e, então, completa-se o círculo: não se educa para não se perder o público-eleitor, e o público eleitor retribui o voto para não perder o benefício assistencialista), enquanto isso, o crescimento do país patina a duas-três décadas em algo em torno da média anual de 2,5% (dois inteiros e cinco décimos por cento), insuficiente para agregar a massa de trabalhadores disponível no mercado (disponível mas não preparada intelectual e tecnicamente para assumir as vagas eventualmente disponibilizadas). Vale o raciocínio, mesmo considerando a previsão anualizada para 2007, de crescimento econômico do PIB nacional na ordem de 5,4%, pois que a média anual das décadas passadas se situou na mesma faixa do crescimento demográfico havido no país.

E tais políticas sociais de manutenção da situação de dependência de um contingente populacional em relação a benesses oferecidas pelo governo de plantão, certamente não contribuem para que tais pessoas se emancipem e possam, consciente e opcionalmente, exercer a plenitude da *cidadania* nos processos de escolhas políticas patrocinados pela Justiça Eleitoral: a consciência político-democrática fica obstada pela consciência da necessidade de garantir a “*Bolsa-Governamental*” e o “*Vale-Eleição*”. Porém, falta aos políticos assentados nos Poderes Públicos (e aos seus áulicos) a consciência de que a história não se repete (a primeira vez ocorre como tragédia, e na segunda se apresenta como farsa, na fala de Karl Marx, em *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*), e de que não há povo que se permita, por todo o tempo, ser “adotado e conduzido por um hipotético *Pai-dos-Pobres*”.

O que se tratou até agora se refere ao *status quo* vigente desde tempos primordiais da história do Brasil, e não é de todo desconhecido. Mas, a projeção desse

estado de coisas para um futuro que não se vislumbra assim tão distante não torna alvissareira a vida profissional de nossos adultos, os quais hoje são apenas jovens adolescentes. E, nesse ponto é que se necessita interpretar o texto constitucional para se averiguar que a *educação de nossos adultos* (os atuais, mas, principalmente, os potenciais) insere-se em um âmbito maior, motivo pelo qual não pode ser deixada sob responsabilidade dos *educadores populares* (não obstante esses tenham seus valores reconhecidos e exaltados, não possuem eles os recursos materiais — espaços, dinheiro, profissionais, grade curricular, conteúdos — em quantidade e em tempo suficientes para fazer frente ao tamanho do encargo). Não se menospreza, neste espaço, a atuação dos *educadores sócio-comunitários*, ao contrário, valoriza-se-lhes o seu trabalho e as suas importâncias para a humanização da sociedade, no entanto, não se lhes pode por sobre os ombros um dever do Estado: ao Estado brasileiro compete ofertar condições para a educação e formação de seus cidadãos. À sociedade brasileira compete cuidar para que a Administração não deixe faltar essas condições (essa vigília, além de ser cívica, é prova do exercício da cidadania).

O direito de o adulto brasileiro educar-se está inserido dentre os *direitos e garantias fundamentais* que a República Federativa do Brasil assegura aos residentes no país, garantia essa que não aparece de modo explícito, mas subentendido ao longo de todo o hodierno texto constitucional: há, aqui, uma inversão de dever e obrigação, pois, o oferecimento de uma educação ao adulto alfabetizado (educação continuada, conforme entendida por tantos) é muito mais do que um dever do Governo, é uma *garantia e um direito fundamental* do cidadão morador deste país (CF/88, art. 5º, *caput* e §§ 1º e 2º).

2.4 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ainda em tempos hodiernos, vez ou outra se presencia reportagens na imprensa brasileira dando trato de crianças que, diariamente, precisam percorrer distâncias quilométricas para chegarem à sala de aula; também notícias sobre paralisação dos serviços de educação por reivindicações salariais realizadas por professores e profissionais de ensino, e, a esses dois quadros somam-se as notícias sobre a (má)qualidade dos serviços de educação prestados pelo Estado brasileiro aos seus estudantes. Esses pontos apenas salientam o descaso do Estado brasileiro — na pessoa dos agentes políticos que dirigem suas instituições — para com o seu próprio texto constitucional (CF/88, arts. 205 a 208).

Dissertando sobre a função da Administração Pública, Hely Lopes Meirelles (1966, p. 266, com referências a Leon Duquit), já assegurava:

A função primordial da Administração Pública é prestar serviços aos administrados, não se justificando a existência do Estado senão como entidade prestadora de serviços e utilidades aos indivíduos que o compõem. Por serviços público, em sentido amplo, se entendem todos aqueles realizados pelo Estado ou por seus delegados, sob as condições impostas pelo Poder Público, para a satisfação de necessidades essenciais ou secundárias da comunidade.

Relativamente ao *gasto público em educação* (“percentual do investimento público na Educação em relação ao Produto Interno Bruto [...] por nível/modalidade de ensino”), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição do Ministério da Educação, informa que após “o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotar mudanças na metodologia do cálculo do Produto Interno Bruto (PIB), as taxas de crescimento da economia referentes aos anos de 2000 a 2005 foram revistas e modificadas em relação ao anteriormente divulgado”,

e o “percentual do Gasto Público em Educação em relação ao PIB” (tabelas que seguem)
 “está atualizado de acordo com os novos valores divulgados recentemente pelo IBGE”.

ANOS	Níveis de Ensino					
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior	Brasil
		De 1ª a 4ª série	De 5ª a 8ª série			
2000	0,3	1,2	1,0	0,5	0,9	4,0
2001	0,3	1,2	1,1	0,6	0,8	4,0
2002	0,3	1,1	1,2	0,7	0,9	4,2
2003	0,3	1,1	1,2	0,6	0,7	4,0
2004	0,4	1,3	1,1	0,5	0,8	4,0

Em %

Fontes: INEP/MEC, IPEA/DISOC e IBGE.
 Notas: 1- Não inclui Inativos e Pensionistas.
 2- Cálculos realizados a partir dos valores encaminhados para OECD/WEI
 3- Para 2000, dados municipal estimados. Para 2001 e 2002, dados estadual e municipal estimados.
 4- Utilizou-se Gasto Direto: Pessoal Ativo, Encargos Sociais, Desp. Custeio e Desp. De Capital.

http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducao/PIB_nivel_ensino.htm

Gastos por Aluno por Nível de Ensino (recursos investidos anualmente por aluno na rede pública por níveis/modalidades de ensino)

ANOS	Níveis de Ensino					
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior	Brasil
		De 1ª a 4ª série	De 5ª a 8ª série			
2000	919	734	758	765	9.069	930
2001	882	778	896	1.003	9.427	1.045
2002	941	884	1.123	1.171	10.220	1.231
2003	1.019	1.018	1.344	1.156	9.972	1.368
2004	1.372	1.359	1.374	939	10.193	1.524

(R\$ 1,00 corrente)

Fontes: INEP/MEC, IPEA/DISOC e IBGE.
 Notas: 1- Não inclui Inativos e Pensionistas.
 2- Cálculos realizados a partir dos valores encaminhados para OECD/WEI.
 3- Para 2000, dados municipal estimados.
 Para 2001 e 2002, dados estadual e municipal estimados.
 4- Utilizou-se Gasto Direto: Pessoal Ativo, Encargos Sociais, Desp. Custeio e Desp. De Capital.

http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducao/gastos_nivel.htm

Reportagem publicada no jornal O Estado de S.Paulo, edição de 25 de março de 2007 (capa e página A-26) — *Boa gestão no ensino vale mais que verbas, diz estudo e Boa gestão, e não orçamento maior, determina boas notas, respectivamente* —, faz referência à pesquisa *Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil* realizada pelo economista e professor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, Naércio Menezes Filho, em torno dos resultados e dados do Sistema Nacional da Avaliação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, “aplicados pelo Ministério da Educação”:

Municípios que gastaram num ano R\$250 por aluno da 8ª série foram tão eficientes na educação quanto cidades que gastaram R\$1.000. [...] O município de São Paulo, por exemplo, gastou R\$1.060 por aluno e cada um deles fez 168 pontos na Prova Brasil; já os estudantes de Rio Branco (AC) custaram R\$ 589 e tiveram média de 177 pontos. [...] Para a secretária de Educação do Distrito Federal, Maria Helena Guimarães de Castro, o fator mais importante para o aproveitamento escolar é o empenho do diretor da escola, ao controlar faltas dos professores e monitorar aulas e metas. [...] “O cruzamento mostra que não há relação direta entre os recursos e as notas dos alunos”, explica o economista Naércio Menezes Filho, autor da pesquisa [...]. “É claro que o dinheiro é importante, mas diferenças na gestão, na forma de alocá-lo são mais importantes para explicar melhores do que a simples quantidade de recursos.” [...] Ao separar os fatores que interferem na notas dos alunos, o professor Naércio Menezes Filho descobriu que, mais do que o número de alunos em sala de aula, é o tempo que eles ficam na escola que faz a diferença.

O resultado da (má)qualidade das condições em que, no Brasil, é prestado *o ensino obrigatório e gratuito* (o qual) *é direito público subjetivo* (CF/88, art. 208, § 1º) não é desconhecido das autoridades federais, nem, tampouco, elas o conhecem apenas por meio das notícias jornalísticas ou das informações da oposição política. O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP¹⁴, realiza, desde o início dos anos 90, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) — realizada por amostragem

¹⁴ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>, disponível em 21 abr 2007, às 13h11

das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC — mais extensa e detalhada que a ANEB, e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de PROVA BRASIL em suas divulgações). O Ministério da Educação esclarece o significado e importância e objetivos do SAEB:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. [...] Assim, o SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira. [...] De maneira geral, a população de referência do SAEB é composta *pelos alunos brasileiros do ensino regular que freqüentam a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, de todas as Unidades da Federação*.¹⁵

Desde 1990 o governo já dispõe de instrumental suficiente para definir suas políticas educacionais. Não obstante conhecer as deficiências (medida por seus próprios instrumentos oficiais), o fato é que os resultados apontados pelo SAEB vêm, a cada ano, mostrando a inépcia e ineficácia dos gastos governamentais com a educação básica dos jovens brasileiros. Em sua conclusão, o SAEB expressa em médias sua avaliação. “As médias do Saeb são apresentadas em escala de proficiência, que varia entre 0 e 500. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica da escala, que é única para as três séries avaliadas. As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus

¹⁵ http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf, disponível em 21 abr 2007, às 13h25

de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo. Alunos com média igual a **175,52** em Língua Portuguesa – que é a média nacional para a 4ª série da rede urbana –, por exemplo, são capazes de entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades. Como a escala é cumulativa, esses estudantes também possuem todas as habilidades descritas nos pontos mais baixos, como interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial. Em Matemática, a média **239,38** (média nacional para a 8ª série da rede urbana) indica que o estudante consegue, entre outras ações, localizar dados em tabelas mais complexas, identificar gráfico de colunas correspondentes a números positivos e negativos, converter medidas de peso e calcular o perímetro e área de figuras. Alunos com essa média também têm desenvolvidas as capacidades descritas em níveis mais baixos da escala do Saeb, como a de calcular resultados de subtrações complexas, ler horas em relógios de ponteiros e digital, estimar medida de comprimento usando unidades não-convencionais e reconhecer a decomposição em dezenas e unidades de números naturais”¹⁶.

Nos “PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada”¹⁷, divulgados pelo MEC/INEP em fevereiro de 2007, é possível verificar que na *Prova de Proficiência em Língua Portuguesa*, os alunos da 4ª série do ensino fundamental, no Exame do ano de 2005, obtiveram média inferior (172,3) à média histórica (175,3), o mesmo acontecendo com os alunos da 8ª série do

¹⁶ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm, disponível em 21 abr 2007, às 13h 42

¹⁷ http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf, disponível em 21 abr 2007, 15h16

fundamental: obtiveram média de 231,9, face à média histórica de 239,68; e diferente não foi com os alunos da 3ª série do ensino médio: nota média de 257,6, ao passo que a média histórica situa-se em 271,1. No tocante à *Prova de Proficiência em Matemática*, o mau fenômeno se repete: os concluintes da 4ª série do fundamental alcançaram média de 182,4, enquanto a média histórica situa-se em 183,0; os da 8ª série, 239,5 contra 246,2; e os da 3ª série do ensino médio, 271,3 (média no período 1995-2005, de 279,6).

Do mesmo modo, desde 1998 o MEC realiza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual foi instituído para ser aplicado, “em caráter voluntário, aos estudantes e egressos deste nível de ensino. Realizado anualmente, tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. Também são seus objetivos: “oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos; estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo de trabalho; estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior; possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais. A estrutura do Exame tem como base uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas ao conteúdo do Ensino Fundamental e Médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. O ENEM

é constituído por uma prova única contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação”¹⁸.

Falando sobre o resultado do Exame realizado no ano de 2006, o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, explicou: “A participação dos concluintes no Enem hoje, mesmo que voluntária, representa mais da metade de todos os matriculados no último ano do ensino médio. Isso torna o exame uma importante ferramenta de diagnóstico do sistema educacional, e a transparência dessas informações é um direito da sociedade”¹⁹.

Ao lançar o “PAC da Educação” — Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE — no ano de 2007, o Governo Federal institui mais um índice medidor da qualidade (?) do ensino fundamental ofertado aos alunos da rede pública: o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB).

Com base na lógica de que o sistema de ensino ideal é aquele em que todas as crianças e adolescentes têm acesso ao ensino, não desperdiçam tempo com repetências, não abandonam a escola e aprendem – consenso para todos os especialistas em educação – o Inep elaborou um novo indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).. O novo indicador tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. Dessa forma, se um sistema de ensino retiver seus alunos mais fracos para obter notas maiores no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, podendo diminuir o valor do Ideb e indicar a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, os resultados das avaliações poderão cair e o valor do Ideb indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Essa combinação entre fluxo e aprendizagem vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios²⁰.

¹⁸ <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>, disponível em 21 abr 2007, às 14h31

¹⁹ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm, disponível em 21 abr 2007, às 14h36

²⁰ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news07_11.htm, disponível em 04 mai 2007, às 16h09

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição vinculada ao Ministério da Educação, informou, ao divulgar os resultados do Enem 2006 por Unidade de Federação e por escola:

participantes do ENEM 2006 obtiveram médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Mais de 2,7 milhões (2.784.192) compareceram ao exame no dia 27 de agosto [...], do total de 3.743.370 inscritos. Foi a maior edição de todas, em número de inscritos e participantes efetivos. Participaram da prova alunos que concluíram o ensino médio em 2006 e também os egressos, ou seja, aqueles que já haviam finalizado a educação básica em anos anteriores. Os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram de 35,52 na parte objetiva e 50,72 na redação. Alunos que estudaram somente em escola pública obtiveram médias 34,94 (prova objetiva) e 51,23 (redação), enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular teve média igual a 50,57 na parte objetiva e 59,77 na redação. [...] A maioria dos que fizeram o Enem 2006 é solteira (84,13%), vive com a família (88,71%) e não tem filhos (82,80%). Mulheres predominam: 62,53%. O balanço geral da nona edição do Exame Nacional do Ensino Médio mostra ainda que a maior parte dos participantes vem de escola pública, está de olho na faculdade e tem baixa renda familiar. Dos 2.428.700 presentes que preencheram o questionário socioeconômico do Enem 2006, mais de 80% cursou todo o ensino médio na rede pública de ensino, e 83,25% declararam viver em famílias com renda de um a cinco salários-mínimos. Quando indagados sobre o motivo de fazer o Enem, quase 70% respondeu que o objetivo era entrar na faculdade/conseguir pontos para o vestibular.”²¹

Pois é esse o público-alvo aqui referenciado: os atuais alunos do ensino médio, os quais cada vez mais aprendem cada vez menos da *língua pátria* e da *ciência das operações matemáticas* (suas notas médias no SAEB em 2005 foram inferiores às médias históricas), e não conseguem acertar ao menos cinquenta por cento das questões objetivas que lhes avaliam “competências e habilidades associadas ao conteúdo do Ensino Fundamental e Médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica” (ENEM), mal conseguindo redigir

²¹ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm, disponível em 21 abr 2007, às 14h43

textos que consigam ser aceitos pelo Ministério da Educação como pouco mais que o mínimo inteligível (ENEM, média da redação em 2006= 52,08).

É esse público-alvo, que atualmente serve para que governantes usem-no como plataforma política para seus objetivos pessoais eleitoreiros (ou fornecendo uniformes escolares em frente às câmeras de televisão; ou construindo Centros Escolares suntuosos e estrategicamente instalados; ou pretendendo colocar dois ou mais professores em salas de aulas; ou concedendo-lhe tantas quantas “Bolsas-Governo” quanto o erário possa suportar etc.) que, em poucos anos, estará disponível no mercado para compor a *população*, em tese, *economicamente ativa* que, também em tese, construirá a riqueza futura deste país.

Esse contingente populacional iletrado, mal sabedor de raciocinar as operações matemáticas mais complexas, com dificuldades enormes para redigir e interpretar textos no idioma nacional, não possui outra perspectiva profissional senão a informalidade, a subempregabilidade, o empreendedorismo mambembe, tornando-se o caldo para as deflagrações e conflagrações sociais ora já experimentadas nos vários cantos do país (violência urbana crescente e generalizada; tráfico de drogas, armas, e de pessoas; incremento nas ações dos movimentos radicais de desabrigados rurais e urbanos; depauperação dos valores sociais; má conservação do meio ambiente, com prejuízos à fauna e flora nacionais etc.).

No aspecto macro visualiza-se, com esse cenário, uma classe social a dominar o panorama político e econômico do país, amedrontada e cercada por rígidos esquemas de proteção e de segurança, enquanto o *país do futuro* continuará sendo o *gigante adormecido em berço esplêndido*, ao mesmo tempo em que os *tigres asiáticos*, o *dragão*

chinês, o pragmatismo chileno, e os *hindus da excelência eletroeletrônica* seguem mais de perto os demais países que desde há muito já se inseriram no “Primeiro Mundo”.

Os reflexos da má-formação educacional na base (ensino médio e fundamental) já são perceptíveis nos cursos de graduação do terceiro grau e posteriores, haja vista que os formandos se ressentem de conhecimentos elementares para bem conduzirem sua formação nos cursos superiores e na pós-graduação.

Por óbvio que os programas de educação voltados ao ensino das pessoas não alfabetizadas deverão ser continuados e estimulados, para que o país, em algum lugar do futuro, possa eliminar, ou reduzir a patamares socialmente aceitáveis, o índice de analfabetismo entre aqueles que compõem a sua população.

Não sem razões, os maiores índices de pessoas não alfabetizadas encontram-se, justamente, nas regiões menos desenvolvidas política-economicamente do país, conforme os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Demonstrativos do IBGE esclarecem, de forma insofismável, que as regiões políticas menos desenvolvidas do país são também aquelas que menos condições oferecem aos seus contingentes populacionais para se educarem e, em um círculo vicioso, continuam a gerar novos contingentes de população iletrada (mão-de-obra barata para o subemprego, e para a economia informal, e para as culturas do *agrobusiness* que se utilizam intensivamente do trabalho braçal) que vêm somar-se àquelas parcelas de excluídos do acesso aos serviços públicos de saúde, previdência social, educação, lazer, cultura e, principalmente, excluídas da capacidade intelectual de pensar, criticamente, o Brasil.

DADOS ESTATÍSTICOS DO ANALFABETISMO – IBGE – CENSO 2000²²			
BRASIL			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
119.533.048	103.238.159	16.294.889	13,63 %
Região Norte			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
8.098.614	6.775.488	1.323.126	16,34 %
Região Nordeste			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
31.998.986	23.615.644	8.383.342	26,20 %
Região Centro-Oeste			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
8.154.663	7.277.005	877.658	10,76 %
Região Sudeste			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
53.084.509	48.767.933	4.316.576	8,13 %
Região Sul			
População 15 anos ou mais	População Alfabetizada 15 anos ou mais	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo
18.196.276	16.802.089	1.394.187	7,66 %

E esse contingente continuará, por tempos, a ser o público-alvo dos programas governamentais de transferência de renda, os quais não provêm, aos seus favorecidos, condições materiais de acesso e entendimento das causas que lhes cercam o *modus vivendi*, de maneira que se perpetua o problema (mas que se reveste de grande valia para a elite política governante, mesmo àquela que ascendeu ao poder com um discurso de cunho eminentemente social, bastando que se perceba o quão de retribuição lhe advém na forma de índices de popularidade e de votos nas urnas eleitorais).

É de fácil percepção que a manutenção do *status quo* interessa às classes política e econômica, pois que a classe econômica dá sustentação à classe política (vide financiadores das campanhas eleitorais), e, por sua vez, a classe política oferta sustentação

²² <http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/mec.asp?ID=BR&T=Brasil>, disponível em 04 mai 2007, às 15h41

às condições materiais que possibilitam o maior enriquecimento daquela classe econômica (a qual retribuirá nas próximas eleições). As políticas públicas de transferência de renda fidelizam o público eleitor à classe política que lhes concede tais benefícios, e impedem os movimentos sociais reivindicatórios. Os movimentos sociais mais radicais são abastecidos por dinheiro público, para que também não se tornem “rebeldes”. Os movimentos sindicais têm seus líderes cooptados para o que se convencionou denominar “República Sindicalista”, ocupando altos cargos na burocracia federal e nas empresas estatais federais.

O sistema educacional vai sendo tratado com objetivos personalistas. O ensino oferecido continuará capacitando os adultos brasileiros como analfabetos funcionais.

Eis a opinião de Juracy Cunegato Marques e de Victor Mirshawka (1993, p. 22/23), relativamente importância da educação para a democratização do país:

No entanto, não há como fazer progredir a democratização do país, e o respeito às críticas da opinião pública que dela decorre, senão pelo soerguimento do nível de educação da população em geral e do serviço público em particular. [...] A busca constante de talentos humanos não se faz sem um sistema educacional de qualidade que identifique precocemente os talentos e possa cultivá-los ao longo dos anos de escolaridade. [...] Não é do “talento humano” isolado que precisamos.

C A P Í T U L O I I I

PRÁTICA EDUCATIVA DE JOVENS E ADULTOS

Neste Capítulo será feita breve síntese das dificuldades gerais para se ofertar aos adultos não alfabetizados, ou parcamente alfabetizados, real oportunidade de voltarem às salas de aula para continuarem a se educar. Na seqüência, será exposta uma experiência de educação sócio-comunitária, em ambiente formal, e que não resultou venturosa por ação da Administração Pública, corroborando a tese aqui desenvolvida. Contar-se-á, também, uma observação tirada da docência no ensino superior.

3.1 DIFICULTADORES PARA SE EDUCAR ADULTOS

Não se pode reduzir o caso a soluções simplistas, ou pensar serem simplistas as soluções para o caso. Não podem ser simples nem rápidas e nem baratas a resolução de quaisquer problemas possuidores de características de endemia, em um país com as dimensões geográficas continentais tais e quais as possuídas pelo Brasil, e carente de recursos materiais e imateriais suficientes para a ciclópica empreitada. A isso se soma as disparidades sócio-econômicas havidas entre a população, acrescida da macro-concentração de rendas que tornam o país um dos campeões da desigualdade social. Tudo isso sem olvidar do conhecido não compromisso da classe política guindada aos postos supremos dos três Poderes da União com as necessidades públicas sentidas pela população, classe

política essa descompromissada e alheia ao real sentido das expressões “cidadania”, “dignidade da pessoa humana”, “o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, “Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”, “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF/88, artigos 1º a 4º).

Os dificultadores para se educar adultos no Brasil iniciam-se pelos aspectos macros, os quais, resumidamente, encontram-se retro descritos. No sentido lato, as circunstâncias que inviabilizam a plena alfabetização da população brasileira podem ser havidas naqueles aspectos mencionados no parágrafo anterior. Porém, não se pode olvidar do aspecto marqueteiro das políticas públicas, *marketing* que se transformou no principal modo pelo qual os agentes políticos, principalmente aqueles encostados nos postos do Executivo, transformam idéias ou planos em realidades virtuais expostas nos veículos midiáticos tanto quanto fossem realidades efetivamente concretizadas no mundo dos fatos.

Os áulicos utilizam-se do marketing político para envolver os projetos sociais como se esses já estivessem plena e efetivamente colocados à disposição do público-alvo de tais políticas públicas, quando, em verdade, tais idéias e planos não passam de simples forma de gastar os recursos do erário (normalmente por meio das agências de publicidade que cuidaram das campanhas eleitorais) na auto-promoção dos referidos agentes públicos, os quais visam, sempre e sempre, a conquista de novos cargos eletivos ou a nomeação para os cargos de confiança na estrutura burocrática do Governo.

Essa política de governar por meio do “marketing político” despreza o *fato* e valoriza o *virtual*. Para o político que se vale do marketing como estratégia de

governo não importam os adultos analfabetos e nem importa o investimento em soluções para alfabetizá-los e para educá-los: importa, sim, *informar* (?), *pela mídia*, um *programa*, um *projeto*, uma *ação*, uma verba *pública*, para que os cidadãos-eleitores tomem conhecimento (?) da informação divulgada, e possam, nas eleições seguintes, premiar o político benfeitor (?). Não é sem razão que as verbas para a “publicidade institucional” venham se avolumando ano-a-ano, em volume exponencial.

A esse respeito, o “ministro do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) Marcelo Ribeiro ordenou ao governo que suspenda a distribuição nas escolas públicas de 40 milhões de cartilhas que citam o programa "FomeZero", o projeto "Criança Saudável, Educação Dez" e a expressão "Brasil, Um País de Todos" ou que retire essas citações do material, apagando-as ou cobrindo-as. [...] Ambas têm na capa o símbolo do programa "Fome Zero" e os dizeres "Criança Saudável, Educação Dez" e na contracapa a logomarca "Brasil, Um País de Todos", que identificam o material ao governo Lula” (Jornal Folha de S.Paulo, artigo *TSE barra a distribuição de cartilha que cita Fome Zero*, da jornalista Silvana de Freitas, edição de 20.07.2006, Caderno Brasil, página A-13).

E o mesmo Jornal Folha de São Paulo, em edição de 24 de abril de 2007, no Caderno Brasil, trouxe outra reportagem sobre os do governo federal com propaganda, cujo texto, apesar de longo, segue transcrito para a correta percepção das razões pelas quais os governantes optam pela política de marketing:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva bateu seu próprio recorde e os gastos com propaganda estatal federal passaram de R\$ 1 bilhão pela primeira vez na história do Brasil em 2006. O valor consumido pelos órgãos da administração direta e indireta sob o comando do PT chegou a R\$ 1.015.773.838. [...] Segundo o ministro Franklin Martins (Secretaria de Comunicação Social), os números da publicidade "refletem uma presença forte das estatais, pois estão entre as maiores do Brasil e precisam competir no mercado". A Secom deve divulgar todos os dados referentes a 2006 nesta semana, na internet

(www.planalto.gov.br). As tabelas mostrarão que, nos anos (para os quais há dados disponíveis) em que Fernando Henrique esteve no Palácio do Planalto, o maior gasto do tucano se deu em 2001, com um investimento de R\$ 953,7 milhões -a Secom corrigiu essa cifra pelo IGPM, da Fundação Getulio Vargas. Sob FHC, os valores sobem e descem de um ano para o outro. Com a chegada de Lula ao Planalto, os valores não param de subir. No seu primeiro ano, em 2003, o petista foi modesto. Investiu R\$ 667,6 milhões, menos do que em todos os anos anteriores com FHC. Os gastos subiram para R\$ 956,1 milhões em 2004. No ano seguinte, quando estourou o esquema do mensalão, o governo usou R\$ 963 milhões em propaganda. Para chegar ao recorde de R\$ 1,015 bilhão no ano passado, Lula teve de fazer gastos concentrados no primeiro semestre e nos últimos dois meses do ano passado -pois durante a fase eleitoral há restrições legais à publicidade estatal. É raro um político aumentar seus investimentos publicitários oficiais em anos de eleição.

À parte essa desconexão entre os interesses dos políticos dirigentes e as efetivas necessidades públicas dos eleitores administrados há, também, os dificultadores materiais relacionados à falta de recursos econômico-financeiros para se fazer frente à empreitada. O maior dos problemas, do qual podem decorrer todos os outros, diz respeito ao trinômio *recursos públicos-tempo-público alvo*.

A se considerar apenas os dados do censo IBGE-2000 (tabela retro, p. 115), a população brasileira analfabeta, com idade superior a 15 anos, situa-se na ordem de dezesseis milhões de pessoas, e dessas, nove milhões e setecentas mil pessoas analfabetas residem nas regiões Norte e Nordeste, regiões essas onde, geograficamente, encontram-se grandes contrastes — semi-árido e florestas; desertificação e imensidões alagadas — e elevado índice de pessoas situadas abaixo da *linha da pobreza*, pois um contingente estimado em 50% da população dessas regiões sobrevive com menos de meio-salário mínimo por mês. Se a população dessas regiões é, no geral, pobre, diferente não é a situação com relação aos Estados/Municípios nelas situados, também dentre os menos desenvolvidos do país. Somente para se alfabetizar essa massa formalmente “deseducada”,

seriam necessários recursos não disponíveis nos cofres dos respectivos erários²³ (não por acaso essas regiões são as mais beneficiadas pelas políticas públicas federais de transferência de renda e, também não por acaso, são as que oferecem maior fidelização à popularidade e ao continuísmo do Governo Central).

Haverá que se ter em conta que dentro da rubrica *recursos públicos* encontram-se inseridos tanto os dificultadores de ordem material e subjetiva (infra-estrutura — escolas, equipamentos, instalações — e profissionais-educadores aptos e em número suficiente para atender a demanda) quanto os dificultadores políticos, pois, tão logo aprovada e promulgada a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a qual introduziu alterações no texto do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, instituindo um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de natureza contábil, o Governo Federal encaminhou, àquele Congresso, a Medida Provisória nº 339, regulamentando o artigo 60 do ADCT da Constituição Federal, e instituindo o FUNDEB “no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal”. Os recursos que compõem os Fundos serão distribuídos no âmbito do Distrito Federal, de cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial. Tais Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, observada a legislação aplicável. Nos termos da Exposição de Motivos dessa Medida Provisória, encaminhada pelo Ministro de Estado de Educação ao Excelentíssimo

²³ Relatório denominado “*População municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade e Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais de idade*”, contendo dados de todos os municípios brasileiros, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf>, na página do Ministério da Educação, link da SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Programa Brasil Alfabetizado, em 20 mai 2007, às 17h16

Senhor Presidente da República, justificava-se a adoção da Medida Provisória em prejuízo de um projeto de lei de trâmite ordinário²⁴.

O FUNDEB, muito embora o Governo Central o divulgue como a grande resolução do sistema educacional do país (“política do marketing”), representa um risco indireto ao aumento da já elevada carga tributária do país (atualmente por volta de 35 a 40% do Produto Interno Público).

Já constava do artigo 3º da Medida Provisória nº 339, sendo ratificado na Lei nº 11.494/2007, na qual se converteu tal MP, uma vinculação de 20% (vinte por cento) das receitas tributárias então pertencentes aos Estados e do Distrito Federal, a ser direcionada para a constituição e caixa dos *Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal*). No entanto, os recursos de tais Fundos destinar-se-ão à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação (art. 2º), sem referência à educação de jovens e adultos já alfabetizados. Informa-se somente (art. 10) que a “distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: [...] XIII — ensino médio integrado à educação profissional; [...] XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no

²⁴ O FUNDEB é um dos mais importantes projetos educacionais das últimas gerações. Reivindicação histórica dos movimentos sociais, dos trabalhadores da educação e da sociedade civil em geral, o Governo de Vossa Excelência tem a oportunidade de pôr em funcionamento um mecanismo institucional capaz de promover um efetivo aperfeiçoamento no modelo de financiamento da educação básica pública com vistas à melhoria de qualidade. [...] 14. A celeridade garantida pela edição de Medida Provisória responde aos anseios manifestados pelas expressivas maiorias parlamentares obtidas em todas as votações nominais ao longo do trâmite da Proposta de Emenda Constitucional que criou o FUNDEB. Finalmente, deve ser considerado o período de recesso parlamentar, o que poderia retardar a implantação do FUNDEB, bem como criar um ambiente de insegurança jurídica em relação às medidas operacionais a serem adotadas por Estados e Municípios para a implantação dos Fundos. O atraso frustraria as legítimas expectativas suscitadas em torno da concretização dessa reivindicação histórica.

processo”. E, complementa informando que os *recursos dos Fundos, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, podendo, tais recursos, ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária* (art. 21).

Da leitura atenta dos dispositivos trazidos pelas normas jurídicas que instituíram o FUNDEB torna-se possível perceber que o Executivo Federal, com o beneplácito do Congresso Nacional, simplesmente constituiu Fundos (de natureza contábil) nos Estados e no Distrito Federal, com verbas tributárias já pertencentes a esses mesmos entes políticos (CF/88, art. 153 a 156). O professor e doutrinador Kiyoshi Harada entende que esses Fundos criados por conta da vontade do Governo Central (tais e quais o Fundo Social de Emergência-FSE, instituído pela Emenda Constitucional nº 1/1994; o Fundo Especial de Assistência Financeira aos Partidos Políticos, Fundo Partidário, da Lei nº 9.096/1995; o Fundo Nacional de Segurança Pública – FNSP, da Lei nº 10.746/2003; e o próprio FUNDEB) são entraves à fiscalização da aplicação dos recursos do erário.

A respeito da criação de tais Fundos pelo Governo Federal, o professor e tributarista Kyioshi Harada (2005, p. 105 a 108), possui posição firme:

Na verdade, o fundo representa um sério obstáculo ao efetivo exercício pelo Legislativo de seu poder de fiscalizar e controlar a execução orçamentária, por esvaziar o princípio da especialidade, segundo o qual são discriminados no orçamento anual os créditos cabentes a cada órgão estabelecendo o prazo para a efetivação das despesas. [...] Cabe ao Congresso Nacional contribuir para a manutenção e aprimoramento do Estado Democrático de Direito, zelando pela preservação de mecanismos constitucionais que lhe permitem, com

exclusividade, exercer o controle externo em matéria de fiscalização contábil, financeira e orçamentária (arts, 70 ss. da CF).”

A instituição dos tais Fundos serve, ao Governo Federal, como motivador de arrecadação e gerenciamento de recursos à margem do orçamento público e das restrições havidas na legislação (CF/88, arts. 163 a 169; Lei Complementar nº 101; Lei nº 4.320/1964). A respeito desse assunto e da obtenção, pela União, de recursos da receita tributária para a constituição de tais Fundos, a própria página do MEC na internet, ao tratar do FUNDEB, expressa: “A participação da União e os recursos de impostos municipais e estaduais aumentarão a cada ano. A complementação da União chegará a R\$ 4,5 bilhões em 2009 e a 10% do total do fundo a partir de 2010 — cerca de R\$ 5 bilhões. No quarto ano, o Fundeb terá alcançado 20% das receitas de impostos e transferências dos estados e municípios — cerca de R\$ 51 bilhões.”²⁵.

Por seu turno, do “PAC da Educação” (nome adotado pela “política de marketing” para o Plano de Desenvolvimento da Educação²⁶) lançado pelo Governo Federal em abril de 2007, constituído de várias projetos e ações ainda virtualmente programados, mas nada – ou quase nada – efetivamente realizados, consta o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores no valor de R\$850,00 (oitocentos e cinquenta reais) mensais, a ser atingido até o ano de 2009; prevê, pelo Programa Universidade Aberto do Brasil, *um sistema nacional de ensino superior a distância que conta com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com estados e municípios*, sendo que o *principal objetivo da UAB é oferecer*

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>, disponível em 20 mai 2007, às 17h35

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>, disponível em 20 mai 2007, às 11h36

formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, formar novos docentes e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais.

No aspecto da educação profissional, pretende, o PAC da Educação, *triplicar o número de alunos matriculados na educação profissional e tecnológica, sendo uma das estratégias para a ampliação a formação de uma rede de educação profissional nas instituições públicas de ensino (federais, municipais e estaduais), de oferta da modalidade de educação profissional.*

No que toca à alfabetização de jovens e adultos, ela *será, prioritariamente, feita por professores das redes públicas, no contraturno de sua atividade e, para tanto, eles receberão bolsas do MEC, sendo que, no mínimo, 75% do quadro de alfabetizadores será composto de professores das redes públicas estaduais e municipais, de acordo com o Decreto que trata da mudança do Brasil Alfabetizado e a Exposição de Motivos que fala do atendimento prioritário a estados, Distrito Federal e municípios.*

A estruturação do *Brasil Alfabetizado* pretende que sejam responsáveis solidários os três entes políticos federados (União, Estados/Distrito Federal e Municípios). Nesse desenho, aos municípios caberá a mobilização do público-alvo (pessoas a serem alfabetizadas), e também a seleção e capacitação dos docentes (professores). Os municípios que priorizarem a alfabetização de jovens de 15 a 29 anos receberão mais recursos, sendo que, para esse público permanecer nos cursos de alfabetização, o governo federal criou três incentivos: vai financiar o transporte, servir merenda e distribuir óculos para aqueles que precisam. A cargo da União ficará o pagamento das bolsas aos professores e destinação dos recursos para aquisição do material didático, da merenda e do transporte escolar dos alunos,

assim como também os recursos para aquisição de óculos e supervisão das aulas. A ênfase será, primeiramente, para os 1.100 municípios com taxas de analfabetismo superior a 35%.

O Brasil Alfabetizado terá dois focos – o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, e os jovens de 15 a 29 anos. O valor do repasse da União por aluno/ano sobe de R\$ 100,00 para R\$ 200,00. O programa tem agora quatro tipos de bolsas mensais: alfabetizador, R\$ 200,00; alfabetizador com alunos com deficiência, R\$ 230,00; tradutor-intérprete de Libras, R\$ 200,00; e de supervisor (que vai coordenar um grupo de 15 alfabetizadores), R\$ 300,00. [...] O governo federal cria também dois selos: Cidade Livre do Analfabetismo que será concedido a toda cidade que alcançar 97% de alfabetização; e Cidade Alfabetizadora, para o município que, em 2010, comparado com os dados de analfabetismo de 2001, tiver reduzido a taxa em 50%. O PDE também prevê que 20% dos recursos do Brasil Alfabetizado sejam destinados para universidades e ONGs que queiram alfabetizar. Nesse caso, a prioridade dos recursos é para as entidades que ofereçam serviços de alfabetização para uma prefeitura ou que adotem um município.[...].²⁷

O Programa Brasil Alfabetizado enfatiza a qualidade e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na educação de jovens e adultos, e inclui: a ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses; o aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores; o estabelecimento de um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas; a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa; e a maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios²⁸.

Entretanto, o risco é o “PAC da Educação”, no seu todo (*Brasil Alfabetizado* aí incluso), tornar-se mais um produto do marketing político a entrar para o

²⁷<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>, disponível em 20 mai 2007, às 11h51

²⁸ <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169>, disponível em 20 mai 2007, às 12h06

folclore da “governança marketeira de resolução de problemas nacionais” (já visto com o Fome-Zero; o Fura-Fila; o Leve-Leite; os Restaurantes Populares a R\$1,00; O Primeiro-Emprego etc), prestando-se somente como proselitismo para seus instituidores, como matéria para os programas televisivos a serem transmitidos nos horários reservados à propaganda eleitoral gratuita às vésperas dos pleitos elaborados pela Justiça Eleitoral.

Isso tudo sem considerar que o *Programa Brasil Alfabetizado*, assim como também o “PAC da Educação”, além de darem ênfase à alfabetização, quando pretendem cuidar da educação continuada de jovens e adultos se voltam à educação funcional (profissional), pois que a meta exposta pelo MEC é *triplicar o número de alunos matriculados na educação profissional e tecnológica*, não havendo, mais uma vez, a preocupação com a formação cultural e crítica dos adultos-educandos. É nítido que há, por parte dos instituidores-gestores dos tais Programas, uma preocupação estatística com o número de beneficiados: quanto mais inscritos e “profissionalizados”, mais resultados a serem mostrados nos programas eleitorais.

Três outras circunstâncias a causar preocupação sobre as reais intenções dos instituidores e gestores do *Programa Brasil Alfabetizado* e do *PAC da Educação*, assim como de todos os demais programas instituídos pelos gestores regionais — Estados, Distrito Federal e Municípios: a) a não punibilidade dos agentes públicos no alto escalão; b) o superávit fiscal para pagamento dos serviços da dívida pública externa; c) a descontinuidade de programas e projetos na sucessão política.

Muito embora haja vez em quando notícias da cassação do mandato de prefeitos e governadores ou por crime eleitoral ou por crimes na gestão dos recursos públicos, a verdade crua é que a impunibilidade é a marca registrada do cenário da justiça brasileira, quando se trata do julgamento de “autoridades públicas” pela malversação de

verbas do erário. Não obstante o impedimento político de Fernando Collor de Melo ao exercício da Presidência da República, havido no final da década de 1980, a impunibilidade é tanto maior quanto mais elevada for a posição da “autoridade” no organograma da Administração Pública, chegando-se a ser total quando a dita “autoridade” dispuser de *foro privilegiado* (em julho de 2007 divulgou-se, pela imprensa, que o Supremo Tribunal Federal, em 20 anos, não puniu nenhuma “autoridade com foro privilegiado” processada por crimes praticados contra o erário e a Administração Pública). A morosidade do Poder Judiciário em julgar e condenar os agentes que, malversando a aplicação das verbas públicas, atentam contra a dignidade da Administração, induz ao sentimento de impunidade e à sensação da ausência de risco. Por isso, crescem as notícias a respeito dos vícios nas licitações públicas, inclusive naquelas destinadas à aquisição de bens e ou ao desenvolvimento de programas e projetos na área da *Educação* (verbas públicas desviadas pelos canais da corrupção certamente farão falta na implementação das políticas públicas a que, originalmente, estavam destinadas).

Por outro lado, adotou-se no país, há mais de década, a prioridade política de arrecadar para amortizar os serviços da dívida externa. Para tanto, o Governo Federal busca, à custa da não realização dos investimentos internos em serviços públicos necessários à satisfação da população (infra-estrutura, sistemas de saúde e de educação, a exemplo), superávit fiscal superior a 4,25% do PIB, destinando o valor arrecadado e “poupado” ao pagamento da dívida externa. É certo que os compromissos firmados com instituições internacionais devem ser cumpridos (regras do direito público internacional), entretanto, no caso brasileiro, é mais que o cumprimento de compromissos internacionais, é, na realidade, a adoção de uma opção política de administração pública voltada ao favorecimento e preservação de interesses da classe social dotada de maior poder de

influência decorrente do poderio econômico por ela detido. Essa proteção se dá tanto no âmbito externo (quando o Governo Federal busca incessantemente o superávit fiscal de 4,25% do PIB para pagamento da dívida externa, em detrimento de investimentos internos ressentidos pela população e pelo país), quanto no âmbito interno (ao se verificar que os setores da economia maiores financiadores das campanhas eleitorais recebem do Governo Central as maiores benesses, ao passo que as classes menos favorecidas recebem as “Bolsas-Governo”). E, entre os “agrados” ao poderio econômico interno e externo, e o ofertamento de “políticas de transferências de renda” às classes sociais de maior carência financeira, o Governo Central vai desenvolvendo sua política de fidelização às custas do erário e da efetiva implementação de políticas públicas de que o país necessita e se recente (dentre as quais, um efetivo plano educacional que abarque as gerações futuras e que comprometa o Governo com o desenvolvimento nacional).

A terceira das agravantes citadas diz respeito à descontinuidade dos projetos e programas quando da sucessão política na Administração Pública, sendo comum que os sucessores não continuem, ou desfaçam, o feito por seus antecessores. Resulta, então, que as políticas públicas se tornam resultados de seus idealizadores e não chegam a atingir o status de *política de Estado*. Essa circunstância leva ao desperdício (de tempo, de dinheiro, de conhecimento, de esforços etc), ao individualismo e ao imediatismo, pois que os resultados não são quantificados e nem qualificados, eis que a verdadeira intenção é criar uma marca ou um slogan a ser *propagandeado* nas campanhas eleitorais. Esse *administrar desperdiçante, personalista e imediatista* contagia e contamina a burocracia estatal, de modo a que não somente as políticas derivadas dos agentes públicos são revestidas de modo heterodoxo de administrar a *res publica*, vez que também os escalões burocráticos do organograma estatal possuem, nas pessoas de seus “chefes”, seus próprios projetos e

programas para a resolução dos problemas sociais. E a *Educação*, dada à abrangência, às verbas a ela disponibilizadas, e ao apelo social de que se reveste, é área fértil para as ousadias personalistas dos agentes públicos.

Na variante *tempo*, o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, antevê e joga a resolução para o médio e longo prazos (selo *Cidade Alfabetizadora, para o município que, em 2010, comparado com os dados de analfabetismo de 2001, tiver reduzido a taxa de analfabetismo em 50%*). Em sua página virtual na internet, o Ministério da Educação assumia essa estratégia de longo prazo:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) vai beneficiar 48 milhões de alunos no ensino básico, da creche ao ensino médio, além da educação especial e da educação de jovens e adultos (EJA). A implantação, que teve início em 1º de janeiro de 2007, se dará de forma progressiva em três anos. O prazo de vigência do Fundeb é de 14 anos, e vai proporcionar mudanças graduais em toda a educação básica. A principal novidade do Fundeb é a inclusão da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos²⁹.

E a resolução de tal problema — da educação de jovens e adultos — realmente não poderia se dar em curto prazo, pois que uma deturpação cultural histórica não se conserta de instantâneo; remenda-se, mas não se conserta em prazo não compatível com o próprio tempo que o problema exige para sua resolução. Tem-se, então, que mais uma ou duas gerações de brasileiros encontrarão futuro na informalidade e no subemprego.

Em setores estratégicos da economia globalizada, que dizem respeito às atividades profissionais ligadas à alta tecnologia, ao mercado internacional, ao setor petroquímico, ou, até mesmo, aos empregos públicos relacionados à alta burocracia estatal,

²⁹<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>, disponível em 20.05.2007, às 17h30

acessível por meio dos concorridos concursos públicos, sobram vagas e faltam pretendentes capacitados para ocupá-las, e, quando se apresentam aptos, em geral são oriundos da classe média alta e da alta burguesia. Sobre tal realidade, escreveu o jornalista André Petry³⁰:

O sociólogo Carlos Antonio Costa Ribeiro, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), acaba de embarcar para os Estados Unidos, a convite da Universidade Princeton. Vai apresentar aos americanos seu trabalho intitulado "Classe, raça e mobilidade social no Brasil". [...] O trabalho do sociólogo é um poderoso facho de luz na discussão racial no Brasil. Com base em dados colhidos pelo IBGE em 1996, e aplicando fórmulas estatísticas ilegíveis para um leigo mas que não comprometem a compreensão do texto, Costa Ribeiro chega a conclusões que todo estudioso do assunto deveria conhecer.

- Entre os mais pobres, a chance de subir na vida é determinada por sua origem de classe, e não pela cor da pele. Ou seja: os pobres enfrentam dificuldades para chegar lá porque são pobres, e não porque são negros. Exemplo: o filho de um modesto trabalhador urbano tem 1,3 vez mais chance de melhorar de vida do que o filho de um trabalhador rural – e não importa a cor da pele de cada um.
- Entre os mais abastados, as coisas mudam. A chance de se manter no topo da pirâmide é maior entre os brancos do que entre os negros ou pardos. Exemplo: os filhos brancos de profissionais mais graduados têm duas vezes mais chance de ficar no topo do que de cair; já os filhos negros e pardos desses profissionais têm 1,2 vez mais chance de se manter lá em cima.

E, continuando a análise do trabalho do sociólogo, prosseguiu:

Ao analisar as oportunidades educacionais de brancos, negros e pardos, o sociólogo encontrou um cenário semelhante. Nos níveis escolares mais baixos, como o ensino básico e o ensino médio, o peso da origem de classe é maior que o peso da cor da pele. Mas, nos níveis escolares mais altos, como concluir o primeiro ano de universidade ou diplomar-se, o peso da cor da pele aumenta. Exemplo: para completar o ensino médio, a pobreza é um obstáculo seis vezes maior que a cor da pele, mas, para cursar o primeiro ano de universidade, a pobreza é um obstáculo 2,5 vezes maior que a cor da pele. [...] Costa Ribeiro escreve: "Esta conclusão nos leva a sugerir que a discriminação racial ocorre principalmente quando posições sociais valorizadas estão em jogo". O trabalho do sociólogo prova estatisticamente que existe discriminação racial no Brasil, o que não é novidade. Também prova que, mesmo na universidade, mesmo nos bons empregos, mesmo nos ambientes onde a discriminação racial cresce, a origem de classe sempre pesa mais que a cor da pele. Sempre.

³⁰ Revista VEJA, Editora Abril, edição 2009, a circular na bancas com a data de 23.05.2007, disponível na versão *on line* no endereço http://veja.abril.com.br/230507/andre_petry.shtml, em 20.05.2007, às 17h35

Cabe acrescentar que o fator *tempo* também se encontra influenciado pela opção política do Governo Federal de favorecer o pagamento aos credores externos em sacrifício às carências sociais da população brasileira e às necessidades sentidas pelo país.

Observa-se a veracidade dessa afirmação quando se percebe com que disposição política o Executivo Federal buscou a autorizativa do Congresso Nacional — até mesmo com a utilização de métodos pouco ortodoxos de convencimento — para a prorrogação da Desvinculação das Receitas da União (DRU). Sobre o assunto, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, afirmava que:

o Poder Executivo propôs ao Congresso Nacional em 1994 um projeto de emenda à Constituição que autorizava a desvinculação de 20% de todos os impostos e contribuições federais que formava uma fonte de recursos livre de carimbos. Foi criado o Fundo Social de Emergência, posteriormente denominado Fundo de Estabilização Fiscal que vigorou até 31 de dezembro de 1999. A partir do ano 2000 foi reformulado e passou a se chamar DRU-Desvinculação de Recursos da União tendo sua prorrogação aprovada pelo Congresso Nacional até 2007. A DRU objetiva tão somente dar uma maior flexibilidade à alocação dos recursos públicos e não significa elevação das receitas disponíveis para o governo federal. Além disso, não afeta as transferências constitucionais para Estados e municípios, cuja principal fonte de receita é o IPI e o Imposto de Renda, uma vez que a desvinculação é feita após os cálculos das transferências.

FINALIDADES DA DRU

1. permitir a alocação mais adequada de recursos orçamentários;
2. não permitir que determinados itens de despesas fiquem com excesso de recursos vinculados, ao mesmo tempo que outras áreas apresentam carência de recursos;
3. permitir o financiamento de despesas incomprimíveis sem endividamento adicional de União³¹.

Destarte a retórica governamental, a verdade é que a DRU retira parcela dos valores que, sem ela, seriam repassados integralmente aos Estados, Distrito Federal e

³¹ http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema_orcamentario/dru.htm, disponível em 11.08.2007, às 11h48

Municípios para serem aplicados em *Educação*, a rigor do artigo 212 da Constituição (“Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”). Em todos esses anos, ao desvincular receitas cuja parcela do montante seria aplicada em *educação*, e destinar esses valores desvinculados para a obtenção do superávit fiscal, que se utiliza exclusivamente para o pagamento dos juros da dívida externa, o Governo Federal demonstra, de forma incontestada, qual sua real opção para o destino do país (opção essa que vai de encontro com os interesses sociais da população brasileira).

A mesmíssima situação, por analogia, pode ser sentida se o assunto versar sobre a prorrogação da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF, quando o Governo Federal, no segundo semestre de 2007, ameaçou com mais cortes nos investimentos sociais e com a elevação da carga tributária caso o Congresso Nacional não aceitasse a ordem e determinação do Executivo Federal de prorrogar essa espécie tributária até o ano de 2011. A retórica governista dizia precisar dos recursos obtidos por meio da CPMF para os investimentos sociais (na área da *saúde*, inclusive), no entanto, parcela vultosa dos valores arrecadados por intermédio dessa Contribuição (tirados dos particulares e dos setores produtivos da economia) também compõe o superávit fiscal para o pagamento dos serviços da dívida externa.

Relativamente à questão do *público-alvo*, tem-se que considerar que as políticas públicas a serem implementadas se deparam com uma outra variante não presente quando se refere à educação fundamental: os jovens e adultos, normalmente, já possuem vidas próprias e relativa independência social, quando não possuem, eles próprios, suas famílias e os problemas reflexos dessa “independência”: filhos, aluguel, horários

comprometidos com transporte e com o trabalho, e, subjacente, uma “cultura” de não-estudos pelo tempo já passado fora do seio estudantil. Tudo isso sem contar eventuais problemas sócio-emocionais (desemprego ou subemprego, depressão, baixa estima, sensação de discriminação, desmotivação, falta de perspectiva para ascender socialmente).

Isso, *prima facie*, dificulta o estabelecimento, de forma rígida, de uma programação de ensino tal e qual a havida para a educação fundamental, com grade curricular e horários estabelecidos rigidamente (período matutino, vespertino ou noturno), pois que muitos jovens e adultos, quando empregados, submetem-se a escalas móveis de horários em seus locais de trabalho, quando não se submetem a longas jornadas de trabalho (normalmente presentes nas atividades que exigem aptidão e força física e pouco uso das potências intelectuais). Essa circunstância, somada à grande massa de jovens e adultos candidatos à educação continuada, já deixa antever a hercúlea tarefa com que a sociedade brasileira, por meio de suas instituições governamentais, e até mesmo com a ajuda das organizações não governamentais, se defronta para, realmente, colocar o país no caminho do pleno exercício, por seus cidadãos, da *cidadania* que lhes é de direito.

Haverá que se observar, ainda, as individualidades pertinentes a cada educando, pois que, como as crianças e adolescentes do ensino básico e fundamental, também os jovens e adultos educandos possuem necessidades físicas ou sociais próprias de suas respectivas idades, as quais contribuem e influenciam no (não)aprendizado e, por extensão, na própria avaliação do conteúdo por eles apreendido. Entre as necessidades físicas incluem-se problemas de visão, que se agravam com o correr dos anos e que desestimulam o esforço para a leitura. A carência visual, se já dificulta a aprendizagem entre os mais infantes, agrava-a entre os mais idosos, vez que esses acumulam também as preocupações inerentes aos seus compromissos sociais (emprego, família, lazer etc). Por

seu turno, a carência financeira também faz agravar a possibilidade de o jovem e adulto continuarem com seu processo educacional.

O Governo Federal, por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o *Programa Universidade para Todos (ProUni)*, o qual possui por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. [...] A implementação do ProUni, somada à criação de 10 universidades federais e 49 novos campi, amplia significativamente o número de vagas na educação superior, interioriza a educação pública e gratuita e combate as desigualdades regionais³².

No entanto, tal assertiva mais se assemelha a mais uma demonstração da resolução de problemas sociais pelo marketing político, haja vista que, no entendimento de *Hermes Figueiredo, presidente do Semesp (sindicato de instituições privadas de ensino superior de São Paulo)*, o desconto de 50% na mensalidade é insuficiente para atrair o aluno de nível socioeconômico mais baixo.

Ao jornalista Antonio Góis essa realidade não passou despercebida. No artigo “ProUni tem sobra de 10,6% das bolsas”, publicado no Jornal Folha de S.Paulo, na edição de primeiro de maio de 2007, no Caderno FolhaCotidiano, ele escreveu: “Ao entrar no ensino superior, o estudante não tem apenas o custo da mensalidade. É preciso pagar para locomover-se, comprar livros e alimentar-se. Quem está chegando agora ao fim do ensino médio são pessoas que vieram de famílias que não têm condições de pagar pelo ensino superior. Para esses, não basta o ensino ser gratuito. Eles precisam de apoio”.

³² Portal do Ministério da Educação na rede mundial de computadores, *ProUni-Programa Universidade para Todos*, no endereço virtual <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>, disponível em 11 de agosto de 2007, às 14h08

O jornalista Antonio Góis, na mesma reportagem (*ProUni tem sobra de 10,6% das bolsas*), ainda afirmava que “O ProUni, principal programa de bolsas de estudo do Ministério da Educação, não conseguiu neste ano preencher 10,6% das 108.642 vagas que foram oferecidas em instituições de ensino superior. Das 11.570 vagas não preenchidas, a maioria (9.604) é para bolsas parciais, em que o aluno paga metade da mensalidade. O ministério ofereceu pelo ProUni 65.276 bolsas integrais e 43.366 parciais. As integrais foram preenchidas com facilidade, já que apenas 3% delas (menos de 1.966) não foram utilizadas. No caso das parciais, no entanto, 22% das bolsas deixaram de ser aproveitadas”.

Convém salientar, em reiteração, que quando se trata do tema *Educação de Jovens e Adultos*, as instituições públicas responsáveis pelas ações inerentes a tal assunto entendem ser o público-alvo composto apenas pelos não-alfabetizados, ou pelos semi-alfabetizados. É esse o entendimento exposto pelo Ministério da Educação, conforme bem expresso na página virtual do Ministério na rede mundial de computadores (internet):

O Ministério da Educação tem como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade. Para a oferta da educação de jovens e adultos, modalidade da educação básica, o MEC articula-se com estados, municípios e sociedade civil organizada. O MEC está implementado um conjunto de ações para a ampliação da oferta, para recuperação e melhoria da escola pública e para valorização do professor, tais como: apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e elaboração e distribuição de material didático.³³

Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos. O objetivo deste Programa é contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se

³³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=248>, em 11.08.2007, às 14h32

concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental. O Ministério da Educação propõe o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração entre as esferas do poder público.³⁴

Em certos casos, transparece que os entes políticos regionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) possuem maior concepção desse tema do que o Governo Federal. Cita-se, na seqüência, o entendimento esposado pela Secretaria de Educação do Município de Americana-SP, que desenvolve, no âmbito municipal, ações voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos. Pelo texto ora transcrito, a municipalidade, por seus agentes, demonstra maior empatia com o *público-alvo* do que as autoridades postas nos altos escalões do Governo Central:

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos tem caráter diagnóstico e contínuo durante o processo, considerando os aspectos individuais do educando: suas experiências adquiridas no decorrer de sua existência, circunstâncias, cultura, empenho para os estudos, capacidades desenvolvidas ou aprimoradas. [...] Critérios diversificados são utilizados na avaliação final para alguns casos em EJA: a faixa etária, interesses próprios, habilidades desenvolvidas, características culturais, condições de saúde, tempos de permanência no curso e limitações de aprendizagem. Para jovens se exige desempenho para ser aprovado. [...] Já os adultos que ingressam ou retornam à escola para completarem seus estudos precisam ser valorizados em seus conhecimentos adquiridos no decorrer de suas vidas: com conteúdos da educação básica e com as intervenções pedagógicas, possibilitar que eles se tornem agentes de seu próprio aprendizado na sistematização destes conhecimentos para transportá-los para a funcionalidade cotidiana e que estas habilidades possam interferir em suas maneiras de atuar no mundo positivamente. Já os alunos idosos, poucos são os que procuram o curso com o objetivo de continuarem seus estudos no 2º segmento. Chegam até a escola visando apoderar-se da leitura e escrita, porém suas dificuldades são inúmeras, como problemas de saúde (visual, auditiva, motora e raciocínio) e se contentam por estar estudando e em terem cursado todas as fases do curso. Para estes, o certificado também é emitido, respeitando suas limitações.³⁵

³⁴ Em <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=117>, disponível em 11.08.2007, às 14h32

³⁵ Disponível na rede na página virtual da Secretaria Municipal de Educação do Município de Americana-SP, <http://www.seamericana.com.br/>, no link *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, em 11.08.2007, às 13h02,

3.2 **UMA AÇÃO EDUCATIVA SÓCIO-COMUNITÁRIA**

Narrar-se-á a experiência havida no seio de uma ação de voluntariado relativa à alfabetização de senhoras adultas, desenvolvida em uma escola estadual situada em bairro da periferia da cidade de Americana-SP, no âmbito do *Programa Escola da Família*, Programa esse que foi implementado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Com essa breve *experiência educativa sócio comunitária*, utilizada como laboratório para os fins aqui propostos, confirmou-se o descaso com que as autoridades públicas se relacionam com os interesses dos adultos educandos. Com a síntese dessa experiência, buscar-se-á respaldar a idéia mestra acerca de ser a educação de jovens e adultos um direito fundamental do cidadão em face do Estado, o que o torna de maior relevância como seria se fosse apenas um dever do Estado.

3.2.1 **O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

O Programa, levado a efeito desde os primeiros anos deste século pelo Governo do Estado de São Paulo (por intermédio da Secretaria de Estado da Educação), em parceria com a UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e com Instituto Ayrton Senna, possuía, em sua concepção, uma tendência ao fortalecimento da participação comunitária em espaços públicos, de modo a possibilitar que os atores sociais desenvolvessem ações de cidadania em prol dos membros da própria comunidade. A Administração Pública se encarregaria de contratar coordenadores e

educadores profissionais; de abrir, aos finais de semana, as escolas públicas estaduais à comunidade, franqueando-lhes o acesso às suas instalações e estruturas; de remunerar professores e diretores pelas horas extras, para que mantivessem a ordem e a representação oficial; e de repassar às escolas as verbas pecuniárias específicas, as quais seriam tanto quanto maiores quanto mais projetos sócio-comunitários as escolas desenvolvessem.

A UNESCO, o Instituto Ayrton Senna, e o Instituto Brasil Voluntário-Faça Parte, como instituições parceiras, prestariam apoio técnico, “criando e realizando projetos em benefício da comunidade paulista”, sempre buscando a implantação de projetos que trouxessem ganhos sociais para os membros da comunidade do entorno das escolas.

Segundo panfletos elaborados pelos instituidores para a divulgação aos cidadãos e para incentivar a adesão de eventuais *educadores voluntários*, o Programa Escola da Família aproveitava “toda a infra-estrutura já existente nas Escolas Estaduais. Assim, as escolas que já possuem laboratórios de informática, salas de arte, quadras esportivas e espaços recreativos, disponibilizarão todos esses recursos em benefício da comunidade”. E, para “organizar, desenvolver e coordenar as atividades, o Programa contava, à época: *a*) com seis mil *educadores profissionais* (“selecionados pela própria Unidade Escolar, esses educadores têm como tarefa principal coordenar as atividades do dia, vinculando essa programação ao projeto pedagógico da escola”); e *b*) com vinte e cinco mil *educadores universitários* (“beneficiados pelo Programa Bolsa-Universidade, esses educadores são estudantes que recebem uma bolsa integral – financiada pelas faculdades privadas conveniadas e pela Secretaria de Estado da Educação – para atuarem nas Escolas Estaduais, nos fins de semana”).

O Instituto Ayton Senna, por meio do seu Programa SuperAção, também viabilizava aos jovens de 14 a 18 anos a oportunidade de “criar e realizar projetos para melhorar a escola e a realidade ao seu redor, aprendendo sobre si mesmos e o mundo”.

No informe acerca da normatização sobre a utilização adequada da verba destinada à sustentação de projetos locais e de aquisição de materiais de limpeza, constavam “os procedimentos para que o Programa Escola Família possibilite a participação da comunidade intra e extra escolar nas mais diversas naturezas — esportiva, artística, formativa e informativa — nas Unidades Escolares, promovendo a necessária inclusão social, favorecendo a auto-estima e identidade cultural e ampliando as oportunidades individuais e coletivas para a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais”, traduzindo, em termos resumidos, a filosofia do Programa.

Tratando das verbas, tal informe dizia que o “objetivo do repasse de tal verba é o de possibilitar a criação de novos projetos e de potencializar os projetos em desenvolvimento em cada U.E., incrementando-os e tornando-os atrativos, a ponto de aumentar a demanda aos finais de semana e de oferecer maior qualidade nas atividades desenvolvidas pelos educadores”.

O Programa contava, ainda, com os *educadores voluntários* (“milhares de pessoas aderiram ao Programa, espontaneamente, compartilhando seus conhecimentos e valores, contribuindo com a construção da cultura de paz de forma solidária e cidadã”).

Aos cidadãos que se inscrevessem como *educadores voluntários* caberia desenvolver, no interior dos espaços escolares e sob coordenação dos *educadores profissionais* e dos *educadores universitários* contratados e remunerados, projetos com os membros da comunidade que se predispusessem a deles participar. Tais projetos sócio-comunitários poderiam abranger atividades de diversas naturezas, desde esportivas,

artísticas, profissionais ou educativo-culturais; poderiam ser daquelas que demandassem energia física ou intelectual (“atividades de acordo com as potencialidades e anseios da comunidade, buscando organizar ações das seguintes naturezas: ·Esportiva ·Cultural ·Promoção de saúde ·Qualificação para o trabalho”): bastava que fossem voltadas ao conagraamento entre componentes da respectiva comunidade, aguçando-lhes o senso do comum e de cidadania. Os *educadores voluntários*, para iniciar os trabalhos, firmavam um termo que os remetiam às disposições da Lei nº 9.608/1998, que disciplina o serviço voluntário no país, para evitar a formação de vínculos trabalhistas entre o ele e as instituições envolvidas no Programa Escola da Família:

3.2.2 **EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

No seio do Programa Escola da Família, em uma escola estadual de primeiro grau localizada na periferia pobre da cidade de Americana-SP, desenvolveu-se uma experiência de *educação sócio-comunitária*, relacionada à educação de senhoras adultas não alfabetizadas. Tal atividade educacional foi bruscamente interrompida por ação da nova ordem política que assumiu o Governo do Estado de São Paulo em janeiro de 2007.

Referida escola estadual de ensino fundamental (1ª às 4ª séries), situada na região sudeste da cidade de Americana-SP, possui 11 (onze) salas de aula, e ministra os ensinamentos nos turnos matutino e vespertino (das 7h às 11hs30 e das 13 às 17hs30), recebendo 611 alunos na faixa etária dos 06 aos 12 anos (salvo as exceções relativas aos alunos mais atrasados na idade em relação ao ciclo escolar), sendo 569 alunos no Ciclo I, 27 anos na Educação Especial-DM (necessidades mentais especiais) e 15 alunos da

Educação Especial (sala de recursos). São 06 servidores na administração e 28 professores (todos com cursos superiores), os quais não se dedicam exclusivamente à escola, pois seus salários os obrigam a outras atividades (atividade docente em outras unidades escolares públicas ou privadas, e ou atividades diversas, no setor privado da economia).

Abre-se um parêntese exclusivamente para expor o entendimento da diretora dessa escola (diretora-professora “T.C.S.”), a propósito da *progressão continuada*, adotada pelo Governo de São Paulo nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio:

A idéia da Progressão Continuada é boa, mas o processo infelizmente é feito de uma maneira fragmentada, onde na vivência da escola não cabe esta prática. Porque os professores de um ano para o outro muitas vezes mudam de escola, e os que chegam não conhecem o aluno, não conhecem como vem sendo desenvolvido este trabalho na escola e muitas vezes nem todos são comprometidos. Os impactos são muitos, entre eles o que mais prejudica é a falta de reprovação. O resultado disto tudo é que os pais acabaram deixando se levar pela progressão, na certeza de que o aluno vai ser aprovado independente da capacidade ou de seu desenvolvimento, então não existe mais a preocupação de acompanhamento escolar, de cobrança, de presença pelo pai. E também no final do ciclo o aluno que tem dificuldades já estará com acúmulo de defasagem de aprendizagem. (*sic*)

E a mesma diretora também comentou as dificuldades maiores encontradas pela direção para manter a escola e para ensinar os alunos:

A falta de um suporte técnico, que seriam profissionais especializados (psicopedagogo, assistente social, fonoaudiólogo) entre muitos outros que poderiam servir de apoio no processo de formação de um cidadão pleno, consciente, capaz e resolvido. A maior dificuldade que sentimos realmente é o trabalho em equipe, que tem que ser integrado, unido, sólido, porque a equipe escolar é a base de todo o processo pedagógico. Nós gestores temos consciência da dificuldade de formar uma equipe onde todos tenham o mesmo comprometimento, o mesmo objetivo e a mesma sintonia, para que as ações sejam colocadas em práticas no mesmo ritmo onde o trabalho de um consiga dar seqüência ao trabalho do outro. Tentamos estimular todos os envolvidos na unidade escolar e buscar mecanismos para conseguir materiais, informações, orientações de todo tipo para complementar o trabalho desenvolvido. E no que

tange ao alunos, nossa maior dificuldade é a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar, bem como a falta de estrutura familiar que hoje a maioria das crianças trazem consigo e acaba afetando o seu desenvolvimento escolar.

Fecha-se o parêntese.

O entorno da escola encontra-se totalmente urbanizado, contando com a prestação de vários serviços públicos (creche, posto médico, escolas municipal e estadual, serviços de iluminação pública, de abastecimento de água, de afastamento de esgotos sanitários e de coleta de lixo). A população do bairro caracteriza-se por ser formada por pessoas de classe média baixa, operárias (renda média familiar não muito superior a dois salários mínimos), e por pequenos comerciantes e prestadores de serviços. A escola não possui outra fonte de recursos para sua manutenção que não os repasses oficiais, e o resultado de atividades festivas que o seu quadro de pessoal desenvolve eventualmente para a arrecadação de valores. Conta, atualmente, com sala de informática com 08 computadores para uso dos discentes e dos professores (os equipamentos foram enviados pelos órgãos do governo estadual, mas permaneceram por muito tempo sem serem postos à disposição dos usuários, por faltar, à escola, recursos financeiros para instalação, mas agora já integram um projeto da escola para iniciar os alunos nos assuntos da informática e da internet).

O bairro onde se localiza a escola já foi, em tempos não distantes, centro das atenções das autoridades policiais, dada às atividades não lícitas desenvolvidas na região. Com a plena urbanização e com os serviços públicos lá disponibilizados, houve um abrandamento das anormalidades enfrentadas por sua comunidade. Salvo o campo de futebol, construído em área pública municipal, o bairro não possui outros equipamentos públicos para o lazer, nem para uso das crianças, nem para os adolescentes ou adultos.

O Programa Escola da Família foi implementado na escola em 2004.

No tocante à experiência alfabetizadora, o grupo, composto por cinco senhoras analfabetas, iniciou a frequência às aulas de alfabetização no ano de 2005. Os encontros semanais ocorriam nas manhãs dos sábados e domingos, das 08h00 às 12h00.

Inicialmente, as aulas eram ministradas por duas professoras do quadro da própria escola, as quais fizeram as inscrições no Programa como *educadoras voluntárias*. Posteriormente, a partir de março de 2006, o pesquisador, também inscrito como *educador voluntário*, juntou-se às *educadoras* na tarefa alfabetizadora, encontrando-se com o grupo nas manhãs dos sábados, revezando-se com uma daquelas professoras-educadoras (cada um ministrava aulas de, aproximadamente, 120 minutos). A partir de julho de 2006 (e até início de dezembro desse mesmo ano), o pesquisador assumiu, sozinho, os encontros semanais dos sábados, pois que a professora, por conta de iniciativa da Secretaria do Estado da Educação, iniciou curso de especialização na Universidade de Campinas-UNICAMP. As aulas nas manhãs de domingo, desde o início, sempre foram oferecidas pela mesma professora (*educadora voluntária*).

As senhoras que compunham o grupo possuíam faixa etária entre cinquenta (a mais nova) e setenta anos (a mais idosa) e origem humilde (no sentido de posses patrimoniais). Com exceção de uma, que era separada, e de outra ainda solteira, as demais eram casadas, com filhos e esposos ainda vivos.

A senhora solteira, negra, idade aproximada entre 55 e 60 anos, sobrevivera à meningite adquirida ainda quando criança, e possuía dificuldades de aprendizagem derivadas das seqüelas da doença (não retinha as informações e não possuía facilidades em memorizar as estruturas mais simples da linguagem escrita). Ela era natural da cidade de Santos-SP, e enfrentou dificuldades financeiras nos tempos de sua juventude, inclusive com a falta de condições básicas de moradia, alimentação e educação. Residia

atualmente em Americana-SP na companhia de parentes, morando em imóvel alugado. Não trabalhava fora, por não possuir condições para tal. Frequentou os bancos escolares do ensino primário, mas, dada à impossibilidade de aprender/apreender o ensinado, abandonou os estudos sem saber ler ou escrever. No Programa Escola da Família foi aluna assídua por dois anos do curso de alfabetização, e, ao final, embora conhecendo as letras do alfabeto, não conseguia com elas formar quaisquer palavras. Idem como os números: conhecia-os individualmente de 0 a 9, mas não lhes sabia “juntar” nem realizar quaisquer operações. Embora frequentando assiduamente todas as aulas por dois anos, foi-lhe impossível aprender a ler ou escrever, mas sempre manteve o otimismo e a esperança em aprender. Por ela, continuaria a frequentar as aulas por mais tempo, pois gostava do ambiente e do contato com as demais alunas e colegas da classe.

A senhora separada (a mais nova, com idade entre 50 e 55 anos), branca, vivia com o filho, e possuía um namorado. Residia em imóvel alugado e trabalhava realizando trabalhos domésticos – como diarista —em residências particulares. Frequentou o Programa e as aulas por dois anos, e também sofria dificuldades de entendimento e de memorização, não conseguindo, da mesma forma, reter as estruturas simples da linguagem escrita. Era natural do Ceará, e sua história de vida foi marcada por momentos sofridos. Por morarem na “fazenda”, onde não havia escola, não estudou na infância, razão pela qual era analfabeta. Órfã de mãe, e com o pai adoentado, esse “aumentou” em dez anos a idade da filha (de doze para vinte e dois anos), para que ela pudesse se casar. O pai assim procedeu para que, em caso de sua morte, a filha não ficasse sozinha ‘naquele sertão’. O casamento foi arranjado com alguém muito mais velho que ela, e, com o tempo, o casal se mudou para o interior do Mato Grosso, onde também não lhe foi possível estudar, pois já possuía a família para cuidar. Trabalhou, no Mato Grosso, como corretora de imóveis, mesmo com as

dificuldades inerentes à sua condição de pessoa não alfabetizada. Nas aulas de alfabetização no Programa buscava aprender a ler e a escrever, “para poder ler as placas dos ônibus” sem precisar perguntar para ninguém. Também se interessava por continuar freqüentando as aulas por mais tempo, pois mantinha a nítida esperança de aprender a ler e a escrever. O nervosismo a impedia de concentrar-se e bem aprender. Sabia fazer as contas elementares (soma, subtração) “de cabeça”, mas, embora conhecendo os números de 0 a 9, não sabia escrevê-los além da dezena e nem com eles operar na forma escrita.

Uma outra senhora, branca, com idade entre 55 e 60 anos, casada e com filhos adultos e casados, era natural de Americana-SP. Na infância freqüentou a escola, que “naquele tempo era muito longe, porque a cidade era só centro e o resto era tudo mato, e fazenda...como tinha medo...eu tinha medo de tudo...minha mãe deixou eu não ir mais...só voltei agora”. Os pais não achavam importante a filha estudar. Trabalhou na indústria têxtil durante sua juventude e mocidade. Dona-de-casa, residia em imóvel próprio. Nas aulas de alfabetização do Programa aprendeu a ler, a contar e fazer as contas elementares (adição e subtração, com dificuldades para a multiplicação e divisão). As dificuldades para as contas se apresentavam apenas quando tinha que realizá-las no caderno, pois possuía facilidades para somar, subtrair, dividir e multiplicar quando exigido apenas o “raciocínio não escrito”. Ao final, conseguia ler revistas em quadrinhos e textos curtos de jornais ou revistas. Entendia o que lia, mas possuía dificuldades na interpretação dos textos lidos (dificuldades para contar oralmente o que acabara de ler). Interessava-lhe continuar com as aulas.

A quarta senhora, também negra, natural de Minas Gerais, casada, dois filhos adolescentes, não estudou na infância por não gostar, por a escola estar localizada muito longe da fazenda em que morava, e por ter que trabalhar na roça. Em Americana trabalhou na indústria têxtil, mas não voltou a estudar na juventude. Dona-de-casa, residia

com a família em imóvel alugado. Frequentou as aulas de alfabetização do Programa por dois anos, e aprendeu a ler e a escrever. Escrevia com dificuldades, mas de forma compreensível, embora não com correção ortográfica. Mesmo antes de frequentar as aulas já sabia contar e fazer contas “de cabeça”. Com as aulas, conheceu os números e aprendeu a contar e a realizar as quatro operações. Lia histórias em quadrinhos e notícias curtas de jornais e revistas, com dificuldades para a interpretação de tais textos, e para recontá-los com palavras próprias. Pretendia continuar com as aulas, para seguir com o aprendizado.

As terceira e quarta senhoras, ao final, possuíam condições escolar (leitura, escritura e cálculos) equiparáveis aos alunos da quarta série do ensino fundamental (guardadas as respectivas proporções, e considerando que elas frequentavam aulas apenas aos finais de semana, e lembrando que todas tinham afazeres domésticos a darem conta).

A quinta senhora, branca, a mais idosa (idade entre 65 e 70 anos), casada, dois filhos adultos casados, residia com o esposo em imóvel próprio. Natural de Americana-SP, não estudou na infância e nem na juventude, pois os pais não achavam importante a filha-mulher estudar. Possuía uma horta, e nela trabalhava. Sabia contar e fazer contas antes mesmo das aulas, mas não lia nem escrevia. Frequentou as aulas do Programa por dois anos, e foi a aluna que apresentou o maior aproveitamento. Ao final, lia e escrevia e realizava as operações matemáticas com desenvoltura (*mutatis mutandis*, obteve aprendizado e aproveitamento superiores à média obtida por alunos da quarta série do ensino fundamental). Dona de rápido raciocínio, possuía, apesar da idade, condições físicas e intelectuais de prosseguir os estudos, e assim pretendia. Desejava continuar “aprendendo” para “seguir nos estudos”.

As senhoras quatro e cinco, após aprenderem a ler a escrever, optaram por se inscreverem na Justiça Eleitoral, para a retirar o Título de Eleitor. Votaram nas eleições, mas decidiram não revelar seus votos.

Ambas as *professoras-educadoras voluntárias*, por possuírem longa experiência com a alfabetização de crianças, eis que essa era a área em que atuavam profissionalmente na mesma escola, ocupavam-se das atividades de alfabetização, utilizando-se, como base didática, os livros disponibilizados pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, relativos aos quatro módulos da *Coleção Viver, Aprender, da Ação Educativa [...] Os livros, de autoria de Cláudia Lemos Vóvio e Maria Amábil Mansutti, foram desenvolvidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Ação Educativa e lançados no mercado pela Global Editora*³⁶.

O conteúdo programático, então, abrangia não somente textos direcionados para a alfabetização *stricto sensu*, mas também noções gerais de estudos sociais (geografia, história, direitos sociais, matemática, língua portuguesa), reprodução humana, dentre outros variados temas.

O pesquisador, por seu turno, buscou transmitir às educandas noções elementares de Direito (positivo), partindo das disposições havidas na Constituição Federal e nas leis infraconstitucionais. Servindo-se de linguagem acessível, de exemplos práticos encontrados nos cotidianos delas mesmas, e dos acontecimentos semanais transmitidos pela mídia, aos quais todas tinham acesso pelos noticiários dos telejornais noturnos, as aulas eram expositivas, com trocas de impressões entre todos. Agregou-se a explicativa sobre os fundamentos jurídicos circunscritos aos fatos em estudo (e trazendo, para cada situação

³⁶ http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=not_0207&y=base&x=lnot_0001&z=03, disponível em 08.09.2007, às 09h09

posta em debate, letras de poemas ou de músicas que dissessem respeito ao tema abordado), buscava oportunizar a elas a discussão, o debate e as suas próprias conclusões sobre os assuntos postos sob o crivo de suas opiniões. Enfatizava-se, sempre, a fundamentação jurídica (constitucional ou infraconstitucional) subjacente, e as correlações entre os fatos discutidos e as questões político-sociais que as envolviam (direitos humanos, escolhas políticas, responsabilidades individuais e coletivas).

Alguns dos temas trazidos pelo pesquisador à discussão em sala foram: a Constituição Federal (a importância da Constituição em relação a todas as demais leis, com um histórico da limitação dos poderes do Estado em razão das normas constitucionais e dos direitos humanos); O Estado e o Governo (razões da existência de ambos, traçando um paralelo com a autoridade que provém das instituições Família e Escola); a composição geopolítica do Brasil (as Regiões, os Estados, o Distrito Federal, e as suas capitais, localizando-os nos mapas); os cinco continentes, os pólos, os oceanos e os países (localizando-os no mapa *mundi*); o desporto, a seleção brasileira de futebol, e as copas do mundo de futebol e seus vencedores; as rebeliões dos presos, as organizações criminosas que agem nos presídios, e os direitos humanos; a ida ao espaço do primeiro astronauta brasileiro (as autorizativas da Constituição Federal que possibilitaram ao governo brasileiro financiar tal aventura, considerando-se os aspectos da cidadania, da cultura, da educação e da tecnologia, além dos fatores político-eleitorais); a quebra do sigilo bancário do caseiro Francenildo na Caixa Econômica Federal (ele que trabalhava em uma mansão de Brasília, a qual havia sido locada por algumas pessoas de Ribeirão Preto para a realização de negócios e atividades aparentemente não lícitas ou não moralmente aceitáveis, observando-se os dispositivos constitucionais que garantiam, ao caseiro, o direito ao sigilo de sua conta bancária, e as razões pelas quais a quebra resultou em escândalo político, terminando por

levar à queda do Ministro da Fazenda); o Hino Nacional Brasileiro (a música, a letra, e as explicativas sobre o significado de cada verso de suas muitas estrofes, compondo-os no momento histórico por ele retratado); o direito de o Governo cobrar tributos aos seus cidadãos (e a alta carga tributária imposta aos brasileiros, sem contrapartida com a prestação de serviços públicos com a qualidade compatível, e os custos para a economia do país causados pela excessiva cobrança tributos). Finalizando cada aula, procedia-se à leitura e à discussão de uma música ou de um poema/poesia que, direta ou indiretamente, dizia respeito ao assunto então estudado (assim, havia a oportunidade de as alunas debaterem o tema central da aula e o tema da poesia/música, correlacionando-os).

Além do próprio Hino Nacional, também foram motivos de aula as músicas *A Banda* e *Roda Viva* (Chico Buarque de Holanda), *Astronauta de Mármore* (Engenheiros do Hawaii), *O Astronauta* (Roberto Carlos), *Domingo no Parque* (Gilberto Gil), *Podres Poderes* (Caetano Veloso), *Cidadão* (Zé Geraldo), dentre outras. As aulas também eram ilustradas com textos de jornais ou de revistas semanais. A poesia *Ismália* (Alphonsus de Guimarães) foi utilizada para o debate acerca do respeito à opinião alheia, mostrando que cada pessoa possui o seu modo de conhecer e entender a realidade, e que o *certo e o errado* são construídos individualmente a partir do modo como cada pessoa conhece e entende essa realidade, pois todos são influenciados pela experiência de vida de cada um e pelos aprendizados que obtêm na convivência com os valores da sua comunidade (sem descuidar do fato de que a realidade em si mesma possui o seu próprio *real*).

O grupo, composto por senhoras adultas e adentradas na faixa etária que se convencionou denominar *terceira idade*, todas com as vidas pessoais potencialmente definidas, e com convicções próprias consolidadas, tinham prazer em comparecer às aulas, fazer as lições e participar dos debates, dando suas opiniões e discutindo as opiniões

contrárias. Utilizavam elas do espaço-tempo que lhes era franqueado além das aulas de alfabetização para trazer casos pessoais e do convívio social para serem tratados, buscando “uma opinião certa” sobre tais assuntos. Sentiam-se como que recompensadas, caso o entendimento que possuíam *a priori* encontrasse respaldo em texto de lei ou na opinião dos *educadores profissionais*.

O interessante, e que merece destaque, é que muito embora cada uma delas tivesse sua própria característica pessoal (timidez-espontaneidade, retraída-sociável etc) mantida em quase todas as situações, as “alunas” que obtiveram melhor aproveitamento nas aulas de alfabetização (aqui numeradas como terceira, quarta e quinta) também conseguiram melhor desenvoltura no entendimento e explicação dos assuntos discutidos nas aulas de “Direito”, assimilando os fundamentos jurídicos que embasavam as explicações, muito embora algumas ainda mantivessem firmeza no trato de determinados fatos sociais (favorável à pena-de-morte a praticantes de crimes hediondos, por exemplo). No entanto, conseguiam correlacionar a realização de uma obra pública (o asfaltamento de uma rua do bairro, ou a construção de escolas ou postos de saúde) como um direito seus, em razão de seus próprios direitos como cidadãs e dos impostos por elas pagos, e não mais como uma dádiva concedida pelo político eleito.

Cabe esclarecer que esse grupo de cinco senhoras foi tomado como o centro das atenções aqui reportadas, por terem sido elas as mais assíduas, iniciando os estudos simultaneamente. Entretanto, no correr do tempo, houve uma frequência média de 10 (dez) alunas. A diferença é que essas outras não tiveram a assiduidade que possibilitasse avaliar o aprendizado e o entendimento do conteúdo passado em sala de aulas. Porém, todas que se encontravam em sala participavam dos debates e das atividades desenvolvidas ao longo dos respectivos encontros.

As aulas, em encontros semanais, perduraram até a segunda dezena do mês de dezembro de 2006, quando, então, iniciaram-se as férias. O retorno estava previsto, inicialmente, para o dia 05 de fevereiro de 2007.

Mas, em janeiro de 2007, assumiu o Governo do Estado de São Paulo o Governador recém-eleito nas eleições de primeiro de outubro de 2006, e, dentre as primeiras medidas adotadas pela nova administração estadual, estava o corte no Programa Escola a Família, o que afetou a continuidade das aulas, e a causou a dissolução do grupo.

3.2.3. A SOLUÇÃO DE CONTINUIDADE DO PROGRAMA

Ainda em maio de 2005, constava da página virtual da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo na rede mundial de computadores³⁷, a informação de que o “Programa Escola da Família é uma iniciativa que une mais de 10 mil profissionais da educação, 35 mil estudantes universitários e milhares de voluntários para criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo. O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de cerca de 6 mil escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de qualificação para o trabalho”.

E, nessa mesma página da internet, também constava a abrangência do referido Programa, arrolada nos seguintes dizeres, em transcrição literal:

³⁷ <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>, disponível em 26.05.2007, às 15h27

“**Programação Básica:** as atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos, das 9h às 17h, obedecendo a uma grade de atividades que incluem: **Esportes:** Jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; ginástica e artes marciais. Exemplos: xadrez, futebol de salão, pingue-pongue, skate, judô, boxe, taco, entre outros. **Cultura:** Música; teatro; artes plásticas; dança clássica e danças populares/folclóricas; gincanas; feiras; leitura; exibição de vídeos/filmes. Exemplo: capoeira, hip-hop, canto coral, gibiteca, mostras de poesia, rádio comunitária, jornal impresso ou eletrônico, etc. **Saúde:** Formação de multiplicadores para ações preventivas diversas; palestras e encontros sobre temas variados. Exemplos: planejamento familiar, prevenção ao uso indevido de drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis, primeiros socorros, cuidados na gravidez e pericultura, responsabilidade na criação de animais domésticos, etc. **Qualificação para o Trabalho:** Informática; idiomas; curso pré-vestibular; cursos básicos de qualificação profissional. Exemplos: noções básicas de Windows, Internet, marcenaria, confeitaria, culinária, cerâmica, pintura, aulas de inglês/espanhol, etc.”.

Em página paralela (inserta após a posse da administração do Governo paulista pelos eleitos em 01 de outubro de 2006), a qual tratava das “Diretrizes do Programa Escola da Família – 2007”, com data de “Sexta-Feira, 12 de Janeiro de 2007³⁸”, os novos representantes da Secretaria Estadual da Educação informavam:

“Programa Escola da Família [...] completou quarenta meses de execução e implementação. Ao término desses quarenta meses observou-se a necessidade de redimensionar o Programa, para isso, uma equipe técnica avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo e apresentou um trabalho que fundamentou plenamente a decisão que reduz o número de escolas públicas estaduais participantes do Programa Escola da Família, otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade. [...] É importante ressaltar que o Programa continua com seu formato inicial, ou seja, despertando potencialidades e desenvolvendo hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no estado de São Paulo, utilizando-se de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade. Os aproximadamente 27.500 universitários serão mantidos no Programa Escola da Família, matriculados nas respectivas instituições de ensino superior, sendo que, aqueles que estão locados em escolas que permanecerão no programa, não sofrerão mudanças, os demais, após análise da equipe regional, serão locados em escolas próximas.

³⁸ http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/noticias/2007_01_12.html, disponível em 26.05.2007, às 15hs54

E, na mesma oportunidade, prosseguia a informação:

Com o redimensionamento do programa, atentando às necessidades locais, de acordo com os dados de vulnerabilidade social e juvenil, uma otimização na utilização dos recursos financeiros está prevista, direcionando melhores condições às regiões que efetivamente precisam. [...] O redimensionamento gerou a revisão de toda a equipe que atuava na organização central do programa. Além disso, duas mudanças ocorreram”: 1) “*o educador profissional [...] será um professor com 24 aulas atribuídas no processo inicial de atribuição de classes e aulas. Até o término de 2.006 o educador profissional não era, necessariamente professor e recebia uma ajuda de custo, sem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação.*”; 2) “*tendo em vista a redução do número de escolas participantes do programa, a manutenção do coordenador de área tornou-se desnecessária; o dirigente regional de ensino, o supervisor de ensino (com ajuda de custo), o assistente técnico (com ajuda de custo), o coordenador técnico, o gestor escolar (com ajuda de custo), o educador profissional (com vencimentos de professor), o educador universitário (com bolsa de estudos), representando a equipe regional do programa, possuem condições de acompanhar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos em cada unidade escolar.*”.

Enquanto a Secretaria da Educação do Estado publicava tal explicação, revestida de viés de boa gestão administrativa e financeira, a imprensa da cidade de Americana noticiava, na mesma data de 12 de janeiro de 2007:

As mudanças no Programa Escola da Família, anunciadas pelo governo estadual, reduziram em 59% o número de escolas da **Região** que abrirão as portas para a comunidade aos finais de semana. Das 164 escolas que desenvolviam programas voltados para jovens e familiares até o ano passado, 97 não participarão dos projetos este ano. [...] Com a redução, jovens que participavam do programa terão de se deslocar para outras escolas para continuar a praticar as atividades oferecidas. Em Americana e Santa Bárbara d’Oeste, o projeto que era desenvolvido em 35 unidades, será realizado em apenas dez. [...] O Programa Escola da Família foi criado pelo governo do Estado em agosto de 2003. Um de seus principais objetivos era estreitar o vínculo da comunidade com as escolas, engajando pais e voluntários em atividades extra-curriculares.

(Jornal *TodoDia*, de Americana-SP, em edição de 12 de janeiro de 2007, Ano XI, nº 3.729, capa, com manchete da primeira página “Estado corta programa em 97 escolas da Região”, e Caderno Cidades, pág. 05, título “Escola da Família, Programa será extinto em 97 estabelecimentos”).

Verifica-se, *in casu*, que a verdade possui duas faces: a verdade do Governo do Estado de São Paulo, e a verdade das “alunas alfabetizadas” que freqüentavam as aulas ministradas, voluntariamente, no espaço de uma escola pública estadual, situada em um bairro da periferia da cidade de Americana-SP.

Com o corte havido, a escola em questão, por força da decisão do Governo do Estado, não mais passou a integrar o Programa Escola da Família (e deixou de abrir, aos finais de semana, suas portas à comunidade do seu entorno). Os cidadãos voluntários (*educadores voluntários*) foram esquecidos pela Administração (nem ao menos uma carta de agradecimento, ou uma explicativa dizendo-lhes quais as escolas mais próximas onde poderiam, se desejassem, continuar prestando as ações de voluntariado, lhes foram enviadas): na volta do período letivo, simplesmente encontraram os portões fechados. Igualmente aconteceu com os membros da comunidade que freqüentaram os diversos projetos e atividades desenvolvidas na Escola, no âmbito do Programa até dezembro de 2006. A incumbência de avisar aos voluntários e interessados coube, primeiramente, à imprensa (que noticiou a decisão do Governo) e à direção da escola que, constrangida, a todos atendia e direcionava para as escolas mais próximas que ainda se mantinham inclusas no Programa Escola da Família. Para as *alunas*, o resultado foi devastador.

Analisando-se a questão sob o ponto-de-vista da política governamental, há várias facetas que podem ser postas em questionamento. Primeiramente, reconhece-se ao Governo (à Administração Pública) inteira capacidade e competência jurídicas para rever e/ou revisar tanto os atos administrativos com as políticas públicas por ele positivados. Essa questão é afeta à discricionariedade do governante, que deve observação aos aspectos da

conveniência, oportunidade e justiça, sempre tomando, como suporte fático, o interesse público e a legalidade (MEIRELLES, 1966, p. 149 a 224).

Perfeitamente aceitável que a nova Administração do Estado (eleita em primeiro de outubro de 2006, e que tomou posse em primeiro de janeiro de 2007) tenha avaliado o Programa Escola da Família sob o enfoque *custo-benefício*, e percebido ser necessário seu redimensionamento, pois que se encontrava com custo financeiro excessivamente alto em contrapartida com os benefícios proporcionados. Com a nova dimensão dada ao Programa haveria, então, o encontro, em um ponto de equilíbrio justo, do *dispêndio* (dinheiro, profissionais, infra-estrutura) com o *aproveitamento* (projetos sócio-comunitários implementados e público-alvo atingido).

Mesmo sendo factível a hipótese retro aventada, a realidade mostra, na prática, que as políticas públicas levam a marca do individualismo, do pragmatismo e, praga das pragas, do personalismo marqueteiro. Essa cultura de desfazer o que outra facção política fez, ou de revesti-la com outra roupagem (para apresentá-la como produto próprio) possui no Governo Federal o expoente máximo (vide atual política econômica, herdada de governo anteriores, mas tratada como fonte de inspiração divina do presente governo; vide também o Bolsa-Família, nada mais que a reunião, sob um nome de marketing, de vários outros programas de distribuição de renda já havidos em governos anteriores, mas que se tornou a salvaguarda eleitoral em 2006; também o Primeiro-Emprego, que fracassado desde sua instituição, foi esquecido pelos idealizadores, que lançaram o ProJovem; e, ultimamente, com o “PAC”, panacéia marqueteira para tudo e para todas as áreas sociais).

No Programa Escola da Família, o caso é mais emblemático, haja vista que os novos administradores do Estado pertencem ao mesmo partido político ao qual

pertencia o Governador substituído, mas, a facções diferentes e divergentes. O Governador eleito reviu a estruturação do Programa Escola da Família implantada pelo seu antecessor.

Se se analisar sob o ponto de vista orçamentário, de faltar recursos financeiros para a continuidade da estrutura e dos projetos albergados sob o manto do Programa Escola da Família conforme até então apresentado, insta esclarecer que o *planejamento* é obrigatório para o setor público, e que se proíbe o início de quaisquer obras, projetos e programas que não estejam devidamente alocados (com as respectivas dotações) na Lei Orçamentária Anual, a qual deverá se compatibilizar com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e com o Plano Plurianual (CF/88, art. 174, cc. arts. 165 a 169, e com a Lei de Responsabilidade Fiscal-Lei Complementar nº 101). Também a Lei nº 4.320/1964, que estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal traz parâmetros para evitar aventuras dos administradores políticos com o dinheiro do erário.

Igual preocupação consta da Constituição do Estado de São Paulo, a qual, entre outras imposições, veda “*o início de programas, projetos e atividades não incluídos na lei orçamentária anual; [...] a realização de despesas ou assunção de obrigações diretas que excedam os créditos orçamentários ou adicionais*”, além de dizer que nenhum “*investimento cuja execução ultrapasse um exercício financeiro poderá ser iniciado sem prévia inclusão no plano plurianual, ou sem lei que autorize a inclusão, sob pena de crime de responsabilidade*” (arts. 174 a 176).

O arcabouço jurídico brasileiro é bastante e suficiente para que (se bem observado por aqueles que possuem o dever maior e a obrigação primária de lhes prestar obediência) toda e qualquer obra, projeto e programa somente sejam iniciados e desenvolvidos com respectiva previsão orçamentária, à qual corresponderia competente

dotação financeira, tudo acompanhado de prévio e constante estudo da realidade fática (conjuntura política, previsão de elevação ou queda das receitas tributárias e dos repasses constitucionais etc), de modo a que as políticas públicas não sofram solução de continuidade por lhes faltar planejamento e ou recursos. E é assim em quaisquer dos níveis da Administração Pública brasileira (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

No caso do Programa Escola da Família, seu redimensionamento parece ser o caso de simples divergência na concepção política entre a equipe do Governador eleito e a daquele que estava sendo substituído, haja vista que a eleição se deu a primeiro de outubro de 2006, e, em 12 de janeiro de 2007, apenas dez dias depois de empossados (e há alguns dias de ser iniciado o período letivo de 2007 nas escolas estaduais), os novos administradores políticos do Estado de São Paulo procederam a abrupto e tamanho corte no Programa que *“completou quarenta meses de execução e implementação”*. A agilidade, convicção e firmeza são atributos que se espera dos administradores públicos na tomada de decisões, no entanto, tal agilidade, convicção e firmeza não foram observadas, nas ações dos governantes paulistas, na reavaliação dos contratos firmados com os responsáveis pela execução das obras de expansão da rede de metrô na capital paulista (*Consórcio Via Amarela*), mesmo após o grave acidente ocorrido no mesmo dia 12 de janeiro de 2007.

O que se afirma, com a exposição agora posta, é que o Programa Escola da Família, inclusive os custos da sua estrutura e funcionamento, já estava devidamente programado na lei orçamentária do Governo paulista aprovada em 2006 para vigor em 2007. Os valores a serem despendidos pela Administração no ano 2007 já estavam orçados e alocados na rubrica respectiva da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo. Não se pode aceitar, passivamente, que a equipe do governante eleito em primeiro de outubro de 2006, que tomou posse no primeiro dia do mês de janeiro de

2007, tenha tido, em apenas duas semanas, condições materiais e intelectuais de revisar e reorganizar um programa que já possuía “*quarenta meses de execução e implementação*”. Perceptível, aos olhos que desejarem ver, que se tratou de uma outra concepção política, que decidiu por ofertar priorização a outras políticas públicas que albergasse a marca do governo então instalando (propaga agora, esse governante eleito, que a solução será o projeto educacional por ele idealizado, que consiste em colocar dois professores nas salas de aula do ensino médio).

Se, para o Governo paulista, tudo se resumiu a “*redimensionar o Programa, para isso, uma equipe técnica avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo e apresentou um trabalho que fundamentou plenamente a decisão que reduz o número de escolas públicas estaduais participantes do Programa Escola da Família, otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade*”, para as senhoras que, há dois anos, freqüentavam as aulas de alfabetização na escola estadual em questão, a exclusão dessa Unidade Escolar do âmbito do Programa resultou na paralisação de seus estudos, e na impossibilidade de segui-los em outras escolas ainda integrantes do “redimensionado” Programa Escola da Família.

Várias foram as causas que as impediram de prosseguir os estudos em outra Unidade Escolar: a maior distância de suas casas; o tempo a ser demandado; o desconhecimento quanto às pessoas que lá encontrariam; a empatia com a direção e com os professores da escola que há dois anos freqüentavam. De início, a direção da escola mais próxima e que foi mantida no Programa (aproximadamente cinco quilômetros distantes) não se mostrou entusiasmada com a implantação da classe de alfabetização, fato esse que também desmotivou os *educadores voluntários* a insistir com as alunas para lá continuarem seus estudos e alfabetização.

Por sua vez, os *educadores voluntários* (o pesquisador incluso) levaram seus préstimos para outras instituições não ligadas ao Governo paulista.

3.3 **BREVE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Durante o primeiro semestre do ano de 2007, vivenciou-se uma experiência de ensino superior, cuja brevidade encontra compensação no conjunto dos discentes. Ao final do semestre, quando da aplicação das “provas”, a síntese das avaliações corrobora a tese central desde há muito aqui exposta, qual seja, a necessidade de o Estado brasileiro olhar com muito mais atenção o ensino fundamental e médio, no entanto, deverá empreender maiores esforços e recursos na educação continuada de *jovens e adultos* já alfabetizados, pois, embora muitos possam estar obtendo a diplomação do terceiro grau, as deficiências de formação ainda se mostram presentes, a demonstrar que o ensino superior brasileiro, salvo as *ilhas de prosperidade*, ainda se preocupa mais com a quantidade, dando pouco valor à qualidade do conteúdo oferecido, mas, principalmente, não se preocupa com a completa formação do graduando no ensino superior. E, como agregado complicador, convém atentar para o fato de que as universidades mais conceituadas do país geralmente são redutos de alunos egressos das escolas privadas, e filhos de famílias com possibilidades sociais (educação, formação cultural, patrimônio etc) mais privilegiadas, situação essa que induz à constatação de que o Brasil, *grosso modo*, ainda educa a elite para que ela continue a ser *a elite*; e “educa” as classes sociais menos favorecidas social e economicamente, para que elas também continuem a ser o que sempre foram, qual seja, uma massa amorfa sob os aspectos político e crítico social, mas suficientemente preparada para dar o invólucro

necessário e suficiente à estabilidade político-democrática, de modo a que, sem insurreições, o poderio político-econômico se perpetue *ad eterno*.

O estudo retrospectivo deixa subentender que, em termos de política pública, a *educação*, no Brasil, é *um pouco mais do mesmo (un poco mas de lo mismo)*, vez que, caso seja traçado um paralelo entre o status atual e aquele havido nas épocas em que os jesuítas respondiam de modo quase que exclusivo pela educação dos *patricios*, será possível observar características muito próximas entre ambos os universos, não obstante a distância e o progresso que os separam no espaço-tempo da história brasileira.

3.3.1 NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

No tocante à experiência relacionada ao ensino superior, ela se apresentou no correr do primeiro semestre do ano de 2007, em uma Universidade privada, situada em município localizado “às margens” da região metropolitana de Campinas, no Estado de São Paulo. Referido município possuía, em julho de 2006, população estimada em 366.442 habitantes; PIB *per capita* da ordem de R\$13.695,00 (base: ano de 2004); e arrecadação de impostos equivalente a 411.888 mil reais (também no ano de 2004)³⁹.

Em 2006, registraram-se no município 52.135 matrículas no ensino fundamental, sendo 32.344 em escolas da rede pública de ensino (62% do total). No ano anterior (de 2005), relativamente às matrículas no ensino superior, das 14.792 matrículas

³⁹ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais, em 24.08.2007, às 13h03, no

havidas, cerca de 10.872 o foram em instituições da rede privada (73,5%)⁴⁰. Muito embora sejam cotejados períodos diferentes (anos 2006 x 2005), pois que, ao tempo eram os disponíveis, não haverá que se notar grandes distorções, haja vista que segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Tabela 5.1 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, em 30/6, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), do Ministério de Educação e Cultura⁴¹, das 4.453.156 matrículas no ensino superior realizadas no ano de 2005 em todo o país, 3.260.967 (73%) ocorreram em instituições privadas.

Perceptível que o Estado alfabetiza e oferece os primeiros estudos à massa estudantil que somente conseguirá vagas nas instituições privadas de ensino superior (pagará por tais vagas valores que lhes faltarão para as suas necessidades pessoais e familiares, e para a complementação extracurricular da formação acadêmica).

Sobre o dever de os governos investirem no ensino elementar (médio e fundamental), e sobre as suas incapacidades de ofertarem ensino superior a toda a massa estudantil, o indiano C. Swaminathan, há 38 anos no PSG College of Technology, onde, atualmente, ocupa o cargo de diretor, disse, em entrevista à Revista Ensino Superior:

O governo não está preparado para investir em educação superior. A responsabilidade deles vai do jardim-de-infância até por volta dos 14 anos, que é dar a educação básica. Depois disso, os estudos devem ser feitos com participação privada. [...] Gostaria que o governo brasileiro se juntasse à iniciativa privada para ensinar a todo e qualquer estudante a língua inglesa, isso é muito importante. Hoje, se a China não é tão bem-sucedida quanto a Índia é

⁴⁰ Fontes: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006; (2)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo da Educação Superior 2005; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Fonte: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006. Fonte: (2)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo da Educação Superior 2005, <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, em 24.08.2007, às 13h03,

⁴¹ <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em 24.08.2007, às 14h55

pela simples razão de que os chineses não sabem falar inglês. Agora, a China contratou 800 professores da Inglaterra para ensinar inglês para as crianças. Então, talvez daqui a dez anos os chineses estejam falando inglês.[...] Mesmo que as faculdades sejam caras, você poderia estudar se tivesse um empréstimo. As instituições financeiras deveriam lhe dar um crédito para estudar. Porque quando você estuda, quando você termina sua graduação, você obtém um bom salário. Hoje, sem educação, seu salário será menor, mas, se você consegue acesso à educação, seu salário será maior.⁴²

A Universidade, no âmbito da qual se procedeu a experiência que se relata, teve, no país, sua origem em um colégio fundado em 1881. Seus primeiros cursos superiores (Economia, Administração e Ciências Contábeis) foram iniciados em 1964. Em 1975 foi reconhecida como Universidade pelo Ministério da Educação. No entanto, a instituição, dada à sua origem remota situar-se ainda nos idos do ano de 1748, na Inglaterra, “integra um universo de mais de 700 instituições, em 67 países”, e, desde a década de setenta, possui reconhecida atuação e marcante presença regional na educação superior (graduação e pós-graduação). Atualmente, possui quatro *campi* em três cidades do interior paulista. Por seus *campi* já passaram um número bem superior a “14 mil estudantes, em 39 cursos de graduação, várias especializações, cinco mestrados, dois doutorados”. A sua “entidade mantenedora reúne, além da Universidade, o próprio Colégio [...], a Escola de Música [...], o Hospital Evangélico Samaritano [...] e o Instituto Granbery da Igreja [...]”, este com sede em uma cidade do interior de Minas Gerais. Não se trata de uma instituição educacional que objetive, primordialmente, o enriquecimento patrimonial da entidade mantenedora; *a contrario sensu*, é uma instituição com pendor inato para a educação.

Não obstante esse passado de gloriosos resultados nos domínios da *educação*, a instituição atravessa fase atribulada na seara financeira. Tais dificuldades levaram-na a enfrentar problemas com seu quadro de docentes (muitos professores do

⁴² Edição de julho de 2007, nº 106, Editora Segmento, texto também disponível no endereço eletrônico <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11981>, 24 ago 2007, às 16h06

quadro foram demitidos no ano de 2006, o que ensejou — no segundo semestre do ano de 2006 e no primeiro semestre do ano de 2007 — complicado trâmite na Justiça do Trabalho, culminando com uma greve do quadro docente, no período de março a abril de 2007, que paralisou as atividades educacionais em sua totalidade, terminando com acordo entre as partes que resultou na re-integração, a título precário, dos professores ao quadro, sem o condão de resolver, *in totum*, o imbróglio e as cicatrizes). Nesse ambiente, foram contratados, em caráter emergencial, vários professores para substituir aqueles então demissionários, a possibilitar que a instituição pudesse iniciar o período letivo de 2007 sem prejuízo aos discentes. Nem bem iniciadas as aulas, logo nos primeiros dias de março iniciou-se a greve dos professores, a qual se prolongou até a última semana do mês de abril, trazendo aos envolvidos — Universidade, docentes, discentes — as inseguranças e embaraços que tal situação sempre enseja.

Da experiência como professor contratado em caráter precário-emergencial, para lecionar as disciplinas de Direito Financeiro e de Direito Tributário em um dos campus da Universidade, aos alunos do quarto e quinto anos da Faculdade de Direito, foram colhidas as impressões agora transcritas.

Foram encontros semanais (duas horas-aulas por semana) entre os meses de fevereiro a julho (inclusive, para compensar o período da greve dos docentes). O público estudantil foi composto com os 133 alunos do 7º semestre (59 alunos no período diurno e 74 do noturno); 126 do 8º semestre (46 no diurno, e 80 no período noturno); 139 do 9º semestre (59 inscritos no horário diurno, e 80 no período noturno); e 136 alunos do décimo semestre (56 no período diurno, e 80 no noturno) — no total de 534 estudantes concluintes (4º e 5º anos) do Curso de Direito. Em cada semestre encontravam-se duas turmas (uma do período diurno, outra do noturno), totalizando oito turmas e dezesseis horas-aulas semanais.

Aos alunos do 7º semestre foram ministradas aulas de Direito Financeiro (*atividade financeira do Estado; necessidades públicas; serviços públicos; despesa e receita públicas; orçamento público; crédito público*, dentre outros temas). Os alunos do 8º semestre receberam aulas de Direito Tributário-I, que abordaram a *constitucionalidade do sistema tributário nacional; os princípios constitucionais tributários; os tributos e suas espécies, a legislação tributária e sua vigência e interpretação*. As aulas do 9º semestre versaram sobre a *relação jurídico-tributária; a obrigação tributária e seus elementos; o fato gerador da obrigação tributária e os seus vários aspectos (elementos); competência tributária constitucional; os impostos no sistema tributário brasileiro; os impostos federais, estaduais e municipais*. Aos cursandos do 10º semestre, as aulas versaram a respeito do *crédito tributário e sua constituição; modalidades de lançamento tributário; hipóteses de suspensão, extinção e exclusão do crédito tributário; administração e fiscalização tributária; privilégios do crédito tributário; ilícito tributário; planejamento tributário e as diferenças entre elisão e evasão tributária; processo administrativo e judicial tributário*. Em todos os semestres foram abordados os aspectos jurídicos constitucionais e infraconstitucionais; os entendimentos doutrinários e jurisprudenciais, com ênfase, principalmente, na Constituição Federal, no Código Tributário Nacional (Lei nº 5.172/1966); na Lei nº 4.320/1964; nas Leis Complementares nº 87, 101, 110, 116, e 123, sem prejuízo da legislação esparsa relativa aos diversos impostos e contribuições tributárias. Foram elaboradas e disponibilizadas aos alunos apostilas acerca de cada tema (e subtemas) a ser abordado em cada uma das aulas. Indicou-se farta bibliografia (algumas obras disponíveis na Biblioteca da Universidade). Foram oferecidos os textos legais referenciados nos assuntos tratados em sala. As aulas foram expositivas, seguindo o programa previamente fornecido pela Universidade para o Curso de Direito, e pautadas

conforme a seqüência dos temas indicados pela instituição, sem prejuízo da abordagem de assuntos trazidos a debate pelos alunos, ou propostos à discussão pelo professor.

O universo dos alunos (e de suas respectivas turmas) era bastante eclético, no que se refere às faixas etárias, sexo, estado civil, formação acadêmica, profissão, e condições financeiras e patrimoniais. As turmas eram heterogêneas, nelas se encontrando os bens jovens — recém-egressos do ensino médio — e os de idade mais avançada (em uma das turmas do 10º semestre se fez presente um aluno com a idade bem superior a 60 anos, já aposentado). Havia os alunos que já possuíam graduação em outras áreas (em uma das turmas do 8º semestre, estudava uma aluna com doutorado em farmacologia, que também exercia a docência em outra instituição), e aqueles que buscavam sua primeira graduação acadêmica. Havia os solteiros (grande maioria), mas também os casados e os separados (com filhos pequenos, adolescentes, adultos), e aqueles que, casados, transitavam pelas crises que afetam a harmonia dos relacionamentos conjugais. Por sexo, as mulheres compunham aproximadamente 55% do total dos alunos. Quanto às atividades profissionais, a maioria dos alunos saída do ensino médio apenas estudava — e muitos deles já estagiavam em escritórios de advocacia, em instituições oficiais (Procuradoria da Fazenda Nacional, Promotoria Pública, Defensoria Pública, Prefeituras Municipais etc), e no estágio ofertado pela própria Universidade. Também se contavam os empresários — comerciantes, construtores, prestadores de serviços etc —, os profissionais liberais, os representantes autônomos, os professores do ensino médio ou fundamental, as donas-de-casa, os desempregados, os empregados em instituições do governo, e os integrantes das carreiras militares ou do Judiciário. No aspecto econômico-patrimonial, desde os muitos ricos, cuja fortuna familiar foi formada ao longo de gerações, àqueles que, por si mesmos ou pelo trabalho familiar, construíram seu patrimônio. Mas, o

grande número era formado por integrantes da denominada classe média (renda familiar não superior a R\$3 mil/mês). Os mais jovens, nascidos em famílias mais abonadas, não raro tinham seus estudos custeados pelos pais, somente estudavam e estagiavam; aqueles cujas famílias não possuíam tantos recursos, trabalhavam e custeavam os próprios estudos, driblando a eventual inadimplência com a renegociação da dívida vencida (poucos contavam com bolsas-de-estudos). Alguns possuíam os estudos custeados pelos cônjuges. Era, *mutatis mutandis*, o mesmo ambiente sócio-estudantil encontrado em quaisquer outras Universidades brasileiras, e uma síntese do ambiente encontrado no ensino superior do país.

No tocante à avaliação do aprendizado, diga-se, previamente, que a instituição adota *conceitos* (A, B, C, D, e E) e não *notas expressas em grandeza numéricas* para quantificar o aproveitamento dos alunos relativamente ao conteúdo ensinado, e considera apto a progredir para os semestres subseqüentes os alunos que obtiverem conceito semestral igual ou superior a “C “ (conceitos D ou E reprovam). Na formação dos respectivos conceitos, o docente deve considerar não apenas as notas obtidas nas provas objetivas que realizar (mínima de uma por semestre, por turma), mas também os aspectos objetivos e subjetivos (pontualidade, assiduidade, comportamento, interesse, participação, multidisciplinaridade etc) observados nos universitários. As provas escritas poderiam ser associadas ou não a outras formas objetivas de aferição de aprendizado conteudístico.

Foram aplicadas aos alunos duas “provas” dissertativas (a primeira, obrigatória para todos os alunos; a segunda, optativa, para os que obtiveram, na prova anterior, conceito igual ou inferior a “C “). Adotou-se, para todas as classes das oito turmas (duas classes — uma diurna e uma noturna — em cada um dos semestres escolares), o mesmo método de ensino (aulas expositivas, precedidas de entrega — por e-mail — de apostilas, textos de lei, artigos da imprensa etc) e a mesma forma de avaliação objetiva

(prova dissertativa, com cinco questões apresentadas pelo avaliador, com a opção de o avaliando responder apenas quatro delas e dissertar sobre assunto tratado em sala de aula do qual tivesse maior conhecimento). Para a realização das avaliações, e com duas aulas de antecedência, avisou-se em sala a matéria a ser exigida, e distribuíram-se as *Regras* para a respectiva data, as quais deveriam ser observadas e cumpridas por todos os alunos.

Autorizou-se, a todos os alunos, a consulta a códigos, Constituição Federal, manuais, doutrinas, leis e ou apostilas, para a feitura das “provas”, não implicando, tal autorização, licença para a transcrição literal de texto. As consultas a material acadêmico nas datas das “provas” deveriam servir para os avaliandos respaldarem o conhecimento e o entendimento adquiridos em sala de aula e em seus estudos extra-classe.

3.3.2 SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Conforme mostrado, as avaliações das disciplinas de Direito Financeiro e de Direito Tributário foram realizadas possibilitando-se aos alunos consultarem seus escritos, livros de doutrinas, apostilas, textos de leis e da Constituição Federal. Buscava-se, com esse proceder, um desapego à avaliação no estilo da *educação bancária* traduzida por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005). Pretendia-se que os alunos, de posse do conteúdo ministrado, das matérias que seriam exigidas na avaliação, e de farto material de consulta, pudessem, de forma despreocupada, bem elaborar suas respostas, utilizando-se de redação própria e de toda a articulação vernacular por eles possuída, haja vista encontrarem-se às portas de saída da Universidade, pois estavam curso ou o quarto (sétimo e oitavo semestres) ou o quinto (nono e décimo semestres) anos do Curso de

Direito, e às vésperas de se submeterem ao Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, aplicado aos concluintes (bacharéis) que pretendam exercer a advocacia (Lei nº 8.906/1994, art. 8º, IV, § 1º). O resultado geral, entretanto, deixou a desejar, e reforçou o entendimento de que a situação precária do ensino no país é sistêmica, estrutural (e abrangente de todos os seus níveis), e as falhas individuais não devem ser, somente, debitadas à conta do desatino pessoal de cada um dos estudantes, devendo, também, levá-las à conta da política governamental e do descaso das autoridades com a formação educacional.

Em sua quase totalidade, os alunos aprovaram e apoiaram os ensinamentos recebidos no Curso de Direito, mesmo tecendo considerações (restrições) às anomalias surgidas no correr do Curso (dispensa de professores do quadro de efetivos e a contratação de professores em caráter emergencial — *turn-over*, na busca de redução das dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição; greve dos docentes; Biblioteca sem renovação ou atualização das doutrinas principais etc).

Por detrás dessa aceitação pode ser visto um orgulho pessoal pela instituição que os recebeu, os ensina e lhes possibilitará a obtenção de um *diploma* do terceiro grau (lógica que se encaixa como variação da frase atribuída a Sêneca: *nemo amat patria sed quia magna aut pulchra sed quia sua est*), pois, mesmo conhecendo as dificuldades e impossibilidades da instituição, ainda mantêm forte o elo emocional. No entanto, pode ser encontrada também, subliminarmente a essa aceitação passiva, uma forma pacata de aceitar as *coisas como as coisas são*, situação essa que, extrapolada para *além dos muros universitários*, pode encontrar paralelo com a rotineira convivência dos brasileiros com o descaso com que o Estado (nas pessoas de seus dirigentes político-burocratas assentados na Administração Pública) age em relação aos cidadãos viventes em solo pátrio.

Constatou-se, também, que somente uma minoria dos alunos que estava em vias de concluir o Curso de Direito (4º e 5º anos), minoria essa não superior a 30% (trinta por cento) do universo total, tinha por objetivo exercer a advocacia; a grande massa tinha por pretensão prestar concursos para desenvolver carreira nas raias do Poder Público (citando-se, com especial referência, a Magistratura, a Procuradoria e a Promotoria Pública, e as carreiras ligadas à área policial, com destaque para as funções de Delegado). Os grandes chamarizes são a estabilidade, os melhores salários, e a aposentadoria com valor integral possibilitadas pelo setor público. Poucos, número inexpressivo se comparado ao montante, informaram que buscaram o Curso de Direito para aperfeiçoamento pessoal e melhor desempenhar suas atividades atuais. Dentre esses encontravam-se de empregados de empresas privadas, a empresários e profissionais liberais, mas também empregados concursados, estáveis, já ocupantes de funções em instituições públicas.

Bastante sintomático esse desejo das *cabeças pensantes* de integrar os quadros do funcionalismo público, em uma época na qual a elite política dirige o Estado com quadros despreparados para se tornarem administradores da *res publica* (mas deveras convenientes para o aparelhamento político do organograma administrativo do Estado com vistas a desviar os recursos do erário para finalidades *pouco republicanas* — vide os escândalos que povoam o noticiário nacional e a vida pública das diversas autoridades dos três Poderes da República).

Haverá de existir alguma deformidade social quando a juventude desdenha da atitude empreendedora, menospreza a produtividade econômica (industrial, comercial, intelectual etc), descontenta-se com a liberdade de ação, para agarrar-se a um emprego público como meta única de realização profissional.

O Estado, como grande empregador, representa um custo demasiado oneroso para o restante da sociedade, pois, conforme dito alhures, a casta encastelada busca privilégios não alcançáveis pelo restante dos plebeus (dá-se conta, no país, os déficits da Previdência Social, dos quais o desequilíbrio com as aposentadorias dos servidores públicos merece especial destaque; dá-se conta, no mundo, nos países em que os Estados com viés totalitário e único empregador não são exemplos aceitáveis de respeito à cidadania, à liberdade e aos direitos humanos). O fato de o país, há quase três décadas (por quase três gerações), conhecer crescimento econômico semelhante ao crescimento demográfico, assenta, nos brasileiros (*in casu*, no universo dos estudantes considerados), a crença de que não há salvação fora do emprego público estável e bem remunerado.

Atribui-se a Akio Morita, “construtor” da japonesa Sony, a frase de que o grande diferencial entre o Japão e os Estados Unidos era o de que, enquanto o Japão buscava formar engenheiros, os americanos se dedicavam a formar advogados. Retirando da frase qualquer conteúdo discriminatório quanto a profissões e trazendo-a para o contexto nacional, pode-se afirmar que o que diferencia o Brasil de alguns países do mundo que estão aproveitando a boa onda da economia mundial, é que muitos daqueles países (Estados Unidos, Japão, China, Alemanha, Índia etc) se preocuparam em *educar seus cidadãos*, ao passo que o Brasil preocupa-se em abrir vagas nas escolas e nas universidades. O país parece viver atualmente um momento de apologia da ignorância, onde uma cadeira em uma instituição de ensino — situação que garante melhor pontuação nas estatísticas — vale mais que a formação cultural dos educadores e dos educandos.

O diploma escolar não mais garante ao estudante o conhecimento prático-teórico mínimo necessário para o nível por ele concluído, mas garante melhor pontuação para o Governo nos indicadores que bem o apresentem na mídia e no cenário

internacional (e se volta àquelas premissas: forma-se um contingente de eleitor que elegerá *un poco mas de lo mismo*, solidificando a *democracia* brasileira).

Essas conclusões, tiradas de uma experiência pontual, não se diferenciam em muito se se buscar referências em patamares nacionais. E isso é corroborado pela síntese do resultado das avaliações de Direito Financeiro e de Direito Tributário aplicadas no primeiro semestre do ano de 2007 aos universitários do 4º e 5º anos do Curso de Direito da Universidade em questão. Não individualizando os conhecimentos, eis que não foi com essa pretensão que se obteve as autorizações para proceder à análise das respostas que ofereceram em suas respectivas avaliações, é notória a dificuldade por eles encontrada para a interpretação holística das situações jurídico-sociais postos à análise.

Os seus respectivos raciocínios estão voltados para as disciplinas instrumentais (processuais) e para as disciplinas de direito material afetas àquelas áreas com as quais possuem mais afinidade para o eventual e futuro exercício da advocacia (direito penal, do trabalho, da família etc). Porém, na sua grande maioria (80-90%), raciocinam com visão pontual e legalista, adstrita aos dizeres da legislação pertinente, sem, no entanto, demonstrar familiaridade com a interpretação do mundo jurídico-social como um todo. Mesmo cursando Ciências Jurídicas, em cujo desempenho profissional ser-lhes-á exigido reportarem-se aos fatos sociais para fundarem suas argumentações, notória a dificuldade para conjugá-los sob a ótica humanista e de lhes entender a historicidade. A exemplo, não conseguem compreender o direito de propriedade havido na ordem constitucional, sob o histórico cultural brasileiro de valorar as grandes extensões de terra (derivado lá das Capitânicas Hereditárias). O papel do Estado também não se lhes parece de todo compreensível, senão sob a ótica de bom empregador (pois que a grande maioria pretende seguir carreiras jurídicas em funções do Estado — Promotoria, Procuradoria,

Magistratura etc): “A verdade é que um dos valores mais fortes da sociedade brasileira é o seu amor pelo Estado. De fato, o brasileiro gosta, e muito, do Estado. Não surpreende que 80% considerem que a justiça deve estar na órbita estatal” (ALMEIDA, 2007, p. 177/178).

Muito embora percebam e tenham conhecimento da corrupção que envolve autoridades públicas e que se enraíza em todos e quaisquer níveis da Administração Pública brasileira, não valorizam a forma representativa de escolha dos agentes políticos (e têm a Política como algo de que não gostariam de participar ou discutir; e não valorizam os postos políticos do Legislativo). Possuem amplo acesso às informações, principalmente pelos telenoticiários, revistas semanais, jornais locais e pela internet (poucos acessam ou lêem os grandes jornais impressos com tiragem nacional), mas se servem da leitura para conhecimento pontual, sem proceder à correlação epistemológica dos fatos sociais. Repudiam, atacam os políticos e a corrupção, mas não se entendem como integrantes do meio social que gera a distorção (nem conseguem compreender que a nota acadêmica obtida por intermédio de “cola” tenha correlação com as raízes da endemia de corrupção que assola os valores sociais no país). Também não correlacionam o inchaço da máquina pública (funcionalismo e instituições no organograma da Administração) com a alta carga tributária que afeta a sociedade (ninguém concorda em pagar muitos e tão elevados tributos, mas a grande maioria deseja se empregar no Estado). E não fazem correlação entre o centralismo do governo federal (tributário, fiscal, político), com a opção pelo Executivo Federal de impor *contribuições sociais tributárias* à sociedade (exemplo, CPMF), em detrimento da arrecadação dos impostos.

A título de esclarecimento, os impostos arrecadados pela União são partilháveis com Estados e Municípios — CF/88, art. 157 a 162 —, enquanto que as *contribuições sociais* são fontes de receitas exclusivas para o Tesouro Nacional, salvo as

raras contribuições tributárias de receita partilhável, a exemplo da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico, relativa aos combustíveis (CIDE – combustível — CF/88, art. 177, § 4º; Lei nº 10.336/2001).

Da convivência semestral foi possível observar que os alunos, no geral, demonstraram pouca preferência pelo estudo teórico da formação e constituição do Estado. Essa “não preferência” os faz demonstrar pouca apreciação pelas disciplinas afetas ao Direito Público, e pouca vontade de se aperfeiçoarem nas questões que envolvem o Direito Administrativo e a Administração Pública. Tal forma de pensar resulta, por interpretação extensiva, na compreensão de que, se chegarem a ocupar postos na burocracia do Estado brasileiro, serão também agentes públicos que desconhecerão a real dimensão e responsabilidade político-social de que se reveste o exercício de uma *função pública*.

Um cargo, função ou posto na Administração Pública brasileira representar-lhes-á, então, apenas um ofício, um trabalho que possibilitará um bom salário ao final de cada mês e uma boa aposentadoria ao final da vida ativa. Não mostrarão, no exercício de tal “trabalho”, empatia com a *res publica* e com o patrimônio comunitário. Não se lhes questiona a honestidade e ou a boa vontade e zelo com as coisas públicas: afirma-se que não se lhes foram oferecidos os conhecimentos epistemológicos ao longo das jornadas educacionais. E, ao se assentarem em cargos públicos, servir-se-ão deles como se dono deles fosse; servir-se-ão da função pública, e não servirão à função pública.

Os escritores David Osborne e Ted Gaebler (1997, p. 181/182) possuem uma visão própria a respeito do modo como os ocupantes de cargos públicos se percebem em relação aos demais administrados:

Pouca gente no governo usa o termo *cliente*. A maioria das organizações públicas nem mesmo sabe quem são seus clientes. [...] O que mais irrita as pessoas no trato com o governo é a arrogância da burocracia. As pessoas, hoje em dia, querem ser valorizadas como clientes. Mesmo por parte do governo.

Tal falha na formação não se lhes pode ser imputada individualmente; haverá que se entender que são frutos de um sistema educacional que se não lhes exige o saber crítico, o estudo das correntes filosóficas, a percepção dos meandros da Ética e da Moral, a vivência sócio-comunitária. Tal sistema educacional é instrumentalizador: preocupa-se apenas com o ensino do prático, do usual, do mensurável. Porém, até essa instrumentalização percebe-se falha, pois que interpretar textos de terceiros, analisar, sintetizar, e concluir em uma opinião própria não foram competências percebidas em aproximadamente de 95% do total dos alunos. Não obstante as *REGRAS*⁴³ previamente passadas aos alunos, a maioria das avaliações foi entregue com respostas contendo cópias literais dos textos trazidos para as consultas. Esse fato demonstra, primeiramente, a pouca familiaridade dos cursandos com os assuntos exaustivamente tratados; por segundo, demonstra que não possuem desenvolvida a capacidade de interpretar e sintetizar, em documento próprio, o conteúdo de diversos textos a eles disponibilizados; em um terceiro

⁴³ **R E G R A S** : **a)** A avaliação será individual, [...]; **b)** O saber dos Alunos não será medido por metro quadrado de escrita, mas pelo conteúdo de suas respectivas respostas; **c)** Poderão ser utilizados códigos, Constituição, manuais, doutrinas, apostilas, textos de quaisquer leis, e ou anotações pessoais, desde que próprios (aconselha-se aos Alunos trazê-los, pois que será difícil realizar a avaliação sem tais materiais de estudo e pesquisa). [...]; **d)** A possibilidade de se consultar códigos, Constituição Federal, manuais, doutrinas, leis e ou apostilas não implica, de nenhuma forma, autorizativa para a transcrição literal de texto, pois que tal não expressa o conhecimento e o entendimento do Aluno avaliando. Tais consultas devem servir para que o Aluno possa respaldar o seu conhecimento e o entendimento adquiridos em sala de aula e em seus estudos extra-classe; **e)** A transcrição literal de texto escrito por terceiros não possibilitará avaliar o conhecimento e o entendimento do Aluno sobre a matéria; [...]; **f)** O Aluno poderá optar por responder somente as cinco questões dadas, ou poderá, a bel prazer, responder apenas quatro dessas questões e dissertar sobre um assunto de que possua conhecimento, assunto esse que tenha sido tratado em sala de aula e que faça parte do conteúdo da Disciplina para este semestre; **g)** Dúvidas aqui não contempladas serão sanadas ao arbítrio do Avaliador, observadas as regras pré-estabelecidas [...], sendo que quaisquer inconformismos dos Alunos relativos às correções e/ou aos conceitos atribuídos serão aceitos, desde que por escrito, onde esteja fundamentada a discórdia em artigos de lei, jurisprudências, doutrinas e ou em decisões exaradas anteriormente por órgão da Universidade, tudo devidamente comprovado; [...]

momento, torna-se perceptível que não se lhes foi exigido, no tempo escolar devido (ensino médio e fundamental e primeiros anos universitários), a leitura de textos mais complexos e exigentes de raciocínio lógico-dedutivo; tampouco se lhes exigiu a elaboração de trabalhos acadêmicos com maior complexidade. Em uma quarta análise, cabe a constatação de que a grande maioria está mesmo à busca de um certificado do terceiro grau, independentemente de aprender/apreender conteúdos epistemológicos que não sejam instrumentais.

Durante o período letivo, poucos, poucos mesmo (não mais que 30% do total dos alunos), exteriorizaram vontade de ir além dos conteúdos tratados em sala, procurando bibliografia que lhes oportunizasse o aprendizado. Percentual bem menor (10% do total) foi observado quando se analisou a capacidade do entendimento multi e interdisciplinar, vez que poucos alunos conseguiram correlacionar as matérias lecionadas em Direito Financeiro ou em Direito Tributário (conforme o Semestre em observação), com as matérias ministradas em outras disciplinas (um ato da autoridade fiscal-tributária, com os conceitos de Direito Administrativo, por exemplo; as telenovelescas e arbitrárias prisões efetuadas pela Polícia Federal às luzes dos holofotes da televisão, como ofensas ao direito à intimidade, à presunção da inocência, ao processo legal, havidos como princípios constitucionais; a inter-relação entre o crescimento demográfico, a maior longevidade dos brasileiros, o baixo crescimento da economia brasileira, a disparidade entre as aposentadorias concedidas ao setor público e aquelas acessíveis aos empregados da iniciativa privada, com o déficit previdenciário, e com a alta carga tributária; etc).

Percebeu-se, ainda, a grande dificuldade na elaboração e desenvolvimento de textos, independentemente de se tratarem de assuntos técnico-jurídicos ou de temas mais amenos. A dificuldade não se apresentou somente na concatenação das idéias, mas nas regras da norma culta. A conjugação de todas essas dificuldades explica as

razões pelas quais a totalidade, com raríssimas exceções, toma a elaboração da monografia de conclusão de curso como encargo, ônus, atrapalho. Não conseguem — e correlacionar — o estudo e a elaboração da monografia como oportunidade ótima para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autodisciplina e do raciocínio lógico-interpretativo.

E, tudo isso reflete nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil, ao qual os bacharéis formados em Ciências Jurídicas devem se submeter para obterem condições jurídicas de exercer a advocacia – Lei nº 8.906/1994. Os Exames da Ordem vêm demonstrando o quão poucos são os aprovados (média histórica com percentual nunca superior a 30% dos inscritos para os Exames da OAB/SP), a demonstrar que a má qualidade do ensino jurídico no Brasil é estrutural e geral, não sendo justo creditar quaisquer ônus apenas aos universitários que compuseram essa breve experiência, ou imputar à Universidade no âmbito da qual tal estudo foi possível, a pecha de desqualificada, uma vez que sua história, seu quadro de profissionais docentes, suas instalações, e os intercâmbios que mantém com outras instituições congêneres, mostram sua vocação educacional.

Por sua vez, será irresponsável restringir o mau ensino apenas aos Cursos de Ciências Jurídicas, vez que igual destrato com a educação se percebe em quaisquer outras áreas universitárias (vide avaliações do próprio Ministério da Educação), a ratificar a assertiva de que o sistema educacional brasileiro precisa ser melhor cuidado pelo Governo, que deveria ofertar à *educação* o status de política Estado, voltada ao aperfeiçoamento e desenvolvimento desse Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os *direitos fundamentais do cidadão brasileiro*, garantidos explícita e implicitamente na Constituição Federal, abriga-se a *educação de jovens e adultos* como *direito subjetivo fundamental* em face do Estado brasileiro.

Ao se perscrutar as obras doutrinárias que tratam dos *direitos humanos fundamentais*, entender-se-á que tais direitos, como hodiernamente conhecidos e entendidos, são fruto da evolução do pensamento humano sobre si mesmo e sobre a vida em comunidade, e em contraponto com as tendências absolutistas dos regimes políticos e do centralismo político-administrativo dos dirigentes da instituição jus-política *Estado*.

Entre os vários estudiosos (filósofos, juristas, políticos, sociólogos etc) que buscaram entender a formação do Estado, as fontes do poder estatal, as eventuais limitações desse poder, e os direitos e ou garantias do homem em face da instituição política do Estado, várias teorias se formaram e muitas obras foram escritas. Aqui não se pretende dissertar sobre eles ou sobre elas, pois que não é a arena adequada. Para estudo mais aprofundado remete-se à leitura mais específica. Para o âmbito do que aqui se pretende, e sem esquecer a importância da concepção econômica de Marx/Engels, é suficiente afirmar que, em síntese, há duas grandes correntes que procuram entender e oferecer explicações acerca das razões pelas quais o Estado se constituiu com a personalidade jurídica hoje conhecida: uma, que professa que o Estado resultou da evolução natural das relações intersociais e inter-comunidades praticadas pelo *homem* ao longo de sua história de vida; e outra entende que a formação do Estado se deu a partir de um acordo de vontade dos homens, que preferiram abdicar de alguns de seus direitos e de parcelas de sua liberdade, em favor de uma instituição que lhes garantisse a paz social.

A síntese da *teoria contratualista* afirma que os homens, quando ainda se encontravam deixados em *estado natural*, decidiram (por meio de uma convenção subjetiva à qual se deu o nome de *contrato social*) por ceder parte de seus direitos em prol de uma instituição coletiva que lhes asseguraria a ordem, a paz social e a segurança para a vida em comunidade. Assim, a defesa da vida e da família, da liberdade individual e da propriedade privada, da livre expressão e do convívio social, foram algumas das proteções deixadas a cargo dessa convenção coletiva à qual se constituiu, com os anos em séculos e com a evolução da vida em sociedade, na instituição jurídica do Estado conforme hodiernamente conhecido, e, desde então, não mais necessitando o indivíduo humano lutar, fisicamente, para ver esses seus direitos respeitados pelos outros membros da comunidade. E o Estado, para assegurar essas garantias aos habitantes, deles adquiriu parcelas dos direitos individuais para jurisdicionar coercitivamente sobre a coletividade. Jean-Jacques Rousseau, com “*Do Contrato Social*”, e Thomas Hobbes, com “*Leviatã*”, são alguns dos autores que professaram, cada qual sob sua visão e entendimento acerca da natureza humana quando encontrada em estado natural, a formação contratualista do Estado.

Há estudiosos que defendem que o *homem*, por sua simples condição de *pessoa humana*, é detentor de uma gama de direitos que são subjacentes a essa condição, e sempre estarão presentes e ativos enquanto viver o *homem*, independentemente, portanto, de serem ou não positivados em normas jurídicas (constituições, leis etc) de quaisquer Estados. Encontrar-se-iam, nesses denominados *direitos naturais* (seus defensores, os *jus naturalistas*), o direito à vida, à liberdade de consciência, e à liberdade de expressão; o direito à dignidade, ao nome, e à locomoção etc. Entendem, os *jus naturalistas*, que as *leis que regem os direitos naturais* são *leis* imanescentes à natureza da vida humana na Terra, e possuem parâmetro com o senso do justo. A eventual positivação de normas jurídicas que

contrariem a dignidade da pessoa humana, muito embora constituída em direito posto, não é considerada, por defensores dos direitos naturais, forma justa de expor o Direito e a Justiça, vez que, tais normas, tendem a destruir a própria sociedade do referido Estado.

Porém, as coisas no mundo dos fatos não acontecem de forma tão simples. A tendência natural do Estado é tornar-se excessivamente poderoso, invadindo seara de direito alheio (*direitos naturais do homem*). É certo que o Estado não age por si mesmo, pois que não passa de convenção social à qual se ofertou personalidade jurídica: o Estado expressa sua vontade e seu agir por ação dos seus dirigentes (esses, *pessoas humanas*). E toda pessoa humana assentada em postos de comando tende a adotar condutas que a levem a preservar, pelo maior prazo possível, o poder adquirido, aumentando-o e centralizando-o em torno de sua *persona*.

Atribui-se ao historiador inglês John Emerich Edward Dalberg (Lord Acton), em correspondência por ele endereçada ao Bispo M. Creighton, em 1887, a afirmação de que “*quando se tem uma concentração de poder em poucas mãos, freqüentemente homens com mentalidade de gangsters detêm o controle. A história provou isso. Todo o poder corrompe: o poder absoluto corrompe absolutamente*”.

Destarte, salvo pontuais indivíduos que espontaneamente e por razões de consciência, se apenam do *poder*, a rotina que se observa é de que aqueles que se agasalham sob as asas do poder político, em quaisquer dos regimes ou formas de governo conhecidos, atropelam as instituições, seu próprio passado pessoal, para continuarem a usufruir das benesses do seu mandonismo. O poder tende a realimentar seu próprio poder.

Diante da voracidade com que os detentores do poder-político se arvoram em possuidores de mais direitos para se manterem no poder (volta-se, a título de ilustração, à ganância com que os governantes, dos diversos matizes políticos, conduzem a

administração do Estado para o seu proveito próprio, e do seu grupo de sustentação), ao longo do tempo foram sendo elaboradas *declarações de direitos (bill of rights)* contendo suposições de cunho jurídico-social (direitos sociais) que pretendiam, de forma expressa, expor o mínimo de garantias e direitos da pessoa humana em face do poder do Estado (e em face da ação dos governantes instalados nos postos de direção dos assuntos estatais). A esses róis de direitos ofertaram-se o status de *direitos fundamentais da pessoa humana*. Dentre esses, abrigados com maior primazia, encontram-se os *direitos naturais do homem*.

Como breve parêntese, menciona-se um sintético entendimento a diferenciar *direitos naturais* de *direitos sociais*, pois que ambos, sob o ordenamento constitucional brasileiro, são colocados sob a denominação de *direitos e garantias fundamentais*. Por *direitos naturais* apega-se, com mais afinco, à posição doutrinária defendida pelos jus naturalistas, os quais aceitam a existência de um feixe de direitos que são afetos à própria pessoa humana, independentemente de serem ou não declarados por leis do Estado. Dentre tais *direitos naturais* encontrar-se-iam o direito à vida, à liberdade de locomoção e de expressão, à família, ao nome, à saúde, à dignidade, à igualdade, à cidadania. Por sua vez, os *direitos sociais* seriam oportunidades positivadas pelo Estado, a permitir que seus cidadãos possam, de modo efetivo, manter a dignidade de suas pessoas e exercitar, na plenitude, a cidadania que lhes é própria. Encontram-se, dentre os *direitos sociais* o direito à moradia, o livre exercício de ofício ou profissão, a remuneração digna pelo trabalho prestado, a previdência e a assistência social para os mais necessitados, a eleição dos dirigentes pelo voto unitário e igualitário, a possibilidade de votar e ser votado para os cargos eletivos da Administração, a educação para a vida profissional e comunitária, a propriedade privada dos próprios bens. Aos *direitos naturais* caberia o Estado simplesmente reconhecer e declarar, pois que são existentes *à priori*; os *direitos*

sociais podem e devem ser autorizados pelo Estado, pois que se não são imanentes à pessoa humana, são essenciais para sua manutenção em condições dignas. A pessoa humana viva, livre, com família e saúde, sem possuir quaisquer dos direitos sociais não estará completa em sua plenitude, pois lhe faltarão as condições materiais (objetivas e subjetivas) de se completar como ser humano livre e igual.

A gênese histórica dos *direitos fundamentais*, segundo aqueles que se dedicam com maior afinco a tais estudos, remonta aos primórdios da civilização humana, em milênios a.C. Historiadores citam o Código de Hammurabi (1690 a.C.) como a primeira enumeração expressa direitos e salvaguardas das pessoas em face do *ius imperii* do soberano. Em tempos menos remotos, e sem prejuízo de muitos outros documentos formalizados e publicados com igual pretensão humanista, os historiadores costumam citar a Carta Magna da Inglaterra (*Magna Charta Libertatum*), de 1215, a Declaração de Direitos, da Virgínia, de 1776; a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembléia Nacional francesa em 1789; e a Constituição dos Estados Unidos da América, também de 1789, como as fontes mais próximas da expressão formal dos direitos fundamentais do homem, e da limitação do poder estatal em face desses direitos fundamentais e em face da lei positiva.

Com o tempo, e com o reconhecimento e valorização do humano, em contraponto com a sua coisificação, muitos povos passaram a tratar em suas próprias Constituições os direitos fundamentais (direitos naturais + direitos sociais) como expressões jurídicas positivas. O Brasil, cuja independência se fez com atraso, mas a ombros com todo o movimento humanista que se espalhou pela Europa e pelos países da América do Norte, já deixava transcrito desde sua primeira Constituição, ainda em épocas do Império, os direitos e garantias fundamentais dos seus cidadãos.

A atual Constituição brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, traz extensiva relação de direitos (naturais + sociais) aos quais oferece a condição de direitos e garantias fundamentais dos brasileiros e estrangeiros residentes no país. O rol posto não é exclusivo nem taxativo, pois que os “*direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte*” (art. 5º, § 2º). Esses direitos, trazidos com maior destaque nos artigos 5º e 6º, encontram-se espalhados ao longo de todo o texto constitucional, permeando-o e mostrando que na Republica Federativa do Brasil, que se constitui em um Estado Democrático de Direito, a *pessoa humana* (sua vida, sua dignidade, sua liberdade, sua igualdade) possui prevalência sobre todos os demais direitos que derivam da sua personalidade jurídica.

No contexto atual, entende-se que o direito à educação insere-se dentre os direitos sociais albergados pela Constituição Federal na qualidade de direitos fundamentais para que brasileiro possa encontrar-se apto a ser um cidadão pleno.

A *cidadania* exige, para o seu completo exercício, que o Estado e a sociedade cumpram com o seu dever de oferecer educação aos seus concidadãos. Um só brasileiro que deixe de receber educação formal em estabelecimentos oficiais de ensino (sejam esses estabelecimentos estatais ou privados), é motivo para se bradar que o Estado não está cumprindo com os seus fundamentos nem com seus objetivos fundamentais, pois estará deixando de proporcionar aos seus naturais uma sociedade justa e solidária, em que todos os seus habitantes obtenham, do Estado, a igualdade jurídica (CF/88, arts. 1º a 3º).

É do conhecimento da sabedoria popular que “nenhuma corrente é mais forte que seu elo mais fraco”; se o Estado brasileiro permitir (como vem permitindo desde as primórdias eras do seu descobrimento) que um seu habitante não seja sujeito ativo dos

direitos que lhe são outorgados pela Constituição Federal, é certo que os fundamentos políticos e jurídicos que dão sustentação a esse Estado estarão sendo vilipendiados.

A educação não é somente um dever do Estado, mas é um direito do cidadão em face do Estado brasileiro. Aqui tratando não somente da educação do adulto analfabeto, mas, mais especificamente, do adulto alfabetizado apenas em termos funcionais (para se prestar como número nas estatísticas do Governo, como massa votante em eleições para os cargos políticos do Estado, para dar suporte democrático à manutenção do *status quo* político-econômico, e como percentual numérico nas estatísticas oficiais dos investimentos públicos). Já se mostrou que o exercício pleno da *cidadania* (considerada constitucionalmente como *fundamento do Estado brasileiro* – CF/88, art. 1º, II) somente será possível se todos os brasileiros tiverem acesso a um sistema de ensino que, efetivamente, lhes muna com as competências mínimas exigidas pela nova ordem econômica que se instala em nível mundial (globalização). A criticidade (entendimento do indivíduo sobre sua pessoa e sobre o mundo que o cerca, e sobre as circunstâncias de “serem as coisas como as coisas são”), salvo o autodidatismo empírico, é tanto mais acessível às pessoas quanto mais educada for a pessoa, considerando o tempo de frequência escolar e o recebimento de ensino formal.

A história da *educação* no Brasil mostra a sistemática carência com que o sistema de ensino no país atravessou todos esses anos pós-descobrimento. E a carência aqui referenciada não se apega apenas a recursos materiais (pecuniários ou profissionais), os quais sempre foram escassos em volume e em qualidade. A falta é de uma política pública para a educação. A falta maior, no entanto, é de um efetivo programa educacional para o Estado brasileiro, pensado e pensando enquanto nação.

Na precariedade com que sempre foi tratado o tema da educação, ao qual não faltaram a promulgação de leis (constitucionais e infraconstitucionais) e as constantes reformas do sistema, a ênfase dos governantes sempre foi por alfabetizar (ensinar a ler e a escrever) as crianças e aqueles que não tiveram acesso ao ambiente escolar em idade correta. Para esses todos, segundo a Constituição Federal, há a garantia de ensino público e gratuito em estabelecimentos oficiais, e de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria — art. 206, IV; art. 208, I.

Não obstante os mandamentos constitucionais, os próprios instrumentos oficiais utilizados pelo Governo para aferir a qualidade do ensino ofertado aos brasileiros demonstram que também no quesito *qualidade* há carência e defasagem de conteúdo. Essa carência de qualidade não se mostra presente somente se comparado o ensino brasileiro com os sistemas educacionais de países mais avançados: ela se faz presente mesmo se comparando com os sistemas de países com economia e níveis de desenvolvimento assemelhados ao do Brasil (China, Índia, Tigres Asiáticos etc), mas, principalmente, se comparado com o ensino ministrado no país em épocas passadas. Vale dizer que na média, o sistema educacional brasileiro, com o passar dos anos e dos governos, está deseducando seu público-alvo (sobre essa decadência, remete-se às várias provas e indicadores de que se serve o próprio Ministério da Educação para aferir a “qualidade do ensino fundamental e médio” oferecidos nas escolas brasileiras, públicas ou privadas). Salutar as observações do professor indiano C. Swaminathan, da PSG College of Technology, em entrevista publicada na *Revista do Ensino Superior*, da Editora Segmento, edição 106, julho de 2007.

Em tal entrevista, afirmava o professor que o governo da Índia não interfere na participação privada no sistema educacional. No entanto, as instituições

privadas, os docentes e a indústria de Tecnologia da Informação (TI) uniram esforços e passaram a colaborar entre si, de modo a que fosse ensinado nas universidades o que eles gostariam de obter dos estudantes de graduação. Vez que a miséria e a desigualdade ainda são marcas na sociedade daquele país, e em razão de os salários da indústria e dos serviços de TI serem bem maiores que aqueles pagos pelos setores de manufaturados, há uma tendência natural de os estudantes optarem por estudar a trabalhar nas fábricas (preferem eles o trabalho intelectual ao trabalho excessivamente braçal). O governo indiano, segundo o professor, não está preparado para investir em educação superior, responsabilizando-se, no entanto, pela educação que vai do jardim-de-infância até por volta dos 14 anos (educação básica), sendo que, depois disso, os estudos são feitos com participação privada.

É óbvio que as condições histórico-sócio-culturais diferenciam muito o Brasil da Índia. Nem aqui se advoga a defesa do modelo político-social existente naquele país. Advoga-se, sim, que falta ao país um programa educacional que lance luzes sobre a perspectiva de futuro que se deseja para o Brasil no espaço-tempo de duas-três décadas.

A análise retrospectiva, conjugada com o presente de administração marqueteira adotada na cúpula federal, não acalenta ilusão de melhoria no sistema educacional do país, e, por extensão, não traz ânimo a antever a ascensão social do brasileiro pelo mérito pessoal ou auxiliado pelo crescimento econômico do país no setor industrial de alto valor agregado, nem no ramo das tecnologias e das telecomunicações de ponta, ou nos serviços demandantes de mão-de-obra intelectual. Nem mesmo no setor do agrobusiness pode-se afirmar que se manterá o sucesso até então obtido.

Na globalização da economia e do trabalho, o Brasil, por falha em seu sistema educacional, tenderá, eternamente, a ser “o país do futuro”.

A ausência de um “pensar o futuro” se faz presente desde as mais comezinhas atitudes dos governantes, até os mais gritantes desvios de finalidade e de recursos públicos escancarados em tantos escândalos de que se tem notícia, e no impudor com que ditas autoridades oferecem (ou não oferecem) explicações sobre esses assuntos, aos quais sempre tratam como “intrigas da oposição”, “conspiração da mídia” ou “notícias requentadas”. E, enquanto as burras do Estado são esvaziadas em favor dos patrimônios particulares, o país (nas pessoas daqueles que o dirigem e ou administram) segue destrutando seu ordenamento constitucional e os direitos de seus nacionais.

Prova incontestável de tudo quanto se afirma, no sentido de que as autoridades públicas brasileiras se servem da *res publica* sem, contudo, respeitá-la, tem-se no fato de que nenhuma dita “autoridade pública” utiliza dos serviços públicos que “administra”. O Brasil, em época de regime militar, teve um presidente que preferiu se operar em Cleveland, Ohio, Estados Unidos da América, a se deixar operar por doutores brasileiros. Em tempos atuais, tem-se um presidente que se diz orgulhoso de sua origem no sertão pobre nordestino, mas que não se presta a realizar exames médicos em hospitais públicos. De igual forma, nenhum Ministro da Educação ou Secretários de Educação dos Estados possuem filhos ou netos cursando o ensino médio ou fundamental em escolas públicas, assim como nenhum Ministro da Saúde se trata em hospitais públicos. Ao lado de ser uma ofensa à grande massa de brasileiros não servida (ou, parca e deficientemente servida) pelos serviços públicos essenciais, ainda é um disparate, a confirmar que o descaso com que ditas “autoridades” dão trato à *res* posta sob sua guarda e administração. Houvesse norma de que todo administrador público tivesse ele — e seus familiares — de se servirem dos próprios serviços públicos por eles administrados, ter-se-ia, então, o início da melhoria da qualidade no trato com a *coisa pública* no Brasil pelas “autoridades públicas brasileiras”.

Por dever de reconhecimento, há que se considerar como boa e salutar iniciativa do Governo Federal a instituição do Programa Universidade para Todos-PROUNI, o qual se fez por meio da Lei nº 11.096/2005, e que se destina “à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. [...] O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato” (arts. 1º e 3º). “A bolsa será destinada [...] a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; [...] a estudante portador de deficiência, nos termos da lei; [...] a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda” (art. 2º).

Esse Programa, se bem planejado e aperfeiçoado nos anos vindouros, poderá tornar-se, ao longo do tempo, o moto a ensejar que a classe média e classe média alta (em *quantum* de bens patrimoniais) se volte ao ensino fundamental e médio ofertado pela escola pública, valorizando-o e exigindo das autoridades políticas investimentos e programas que tornem o ensino por ela ministrado equivalente à perspectiva que possuem para seus filhos ingressarem nas universidades públicas (invertendo-se a tendência hoje presenciada: nas universidades particulares, o contingente de pobres, que arca com dificuldades pessoais para sustentar as mensalidades e os custos indiretos, é superior ao

número de filhos das classes média alta e alta, os quais, com melhores condições financeiras, cursam escolas privadas no ensino médio e fundamental, cursinhos preparatórios, e ganham vagas nas universidades estatais de ensino gratuito, ocupando vagas que os filhos pobres não tiveram acesso por lhes faltar boa educação na base do seu aprendizado). Atualmente, por via da carga tributária, as classes média e baixa financiam os estudos, nas respeitadas universidades públicas de ensino não pago, dos filhos das classes média alta e alta. As famílias mais bem aquinhoadas, quando entenderem que pelo Prouni, os oriundos das escolas públicas gozam de “vantagens” na concorrência pelas vagas nas universidades públicas e privadas, poderão entender que mais vale exigir das autoridades responsáveis os investimentos que a carga tributária que pagam lhes autoriza exigir, do que pagar tributos e ainda continuarem a pagar pelos serviços públicos que deveriam ser prestados com impessoalidade, moralidade, qualidade, presteza e eficiência pelo Poder Público (CF/88, art. 37). Seria, assim, as classes econômicas mais bem aquinhoadas exercendo a cidadania em prol do ensino público universal e gratuito.

Do raciocínio se extrai que não obstante o atraso e o descaso, o que realmente falta ao país, em torno do tema educação, não são ações pontuais, nem legislação, nem boa vontade, nem planos, nem programas ou projetos, nem “cabeças pensantes”: o que realmente falta ao país, partindo de quem o dirige nas várias esferas da sua Administração Pública, é o senso do *urgente* e da *continuidade*.

A *urgência* se faz sentida quando se percebe que o brasileiro está se distanciando dos padrões de qualidade de vida (Índice de Desenvolvimento Humano-IDH) sentidos e havidos em países reconhecidos como oferecedores de excelência na prestação dos serviços públicos. Ao se conjugar o IDH com as exigências do mercado de trabalho e com a globalização da economia (e, por extensão, com as exigências da própria

profissionalização tecnológica), vê-se que o Brasil está perdendo competitividade no mercado mundial dos produtos com alto valor agregado (fato esse já constatado pela Organização Mundial do Trabalho, bastando que se conheça das conclusões apresentadas e contidas no relatório acerca da *produtividade no trabalho*, que resultaram na constatação de que *persiste a diferença entre países industrializados e demais regiões*).

Enquanto as autoridades brasileiras se perdem em planos marqueteiros de administração, o mundo caminha em ritmo de crescimento que somente faz por afastar o país do nível de desenvolvimento almejado. As ilhas de excelência que existem no país nos diversos segmentos educacionais, profissionais, industriais, agrícolas, comerciais e de prestação de serviços, não são mais do que ilhas em meio ao estado geral, e que representam o empenho pontual de alguns, mas não um direcionamento havido do Governo para a resolução dos entraves ao desenvolvimento do Brasil (vide a infra-estrutura depauperada e a carga tributária suportada pelos nacionais).

A *continuidade* não existe não porque lhe falte ordenamento jurídico. Muito ao contrário. A Constituição Federal brasileira dedica todo um Capítulo às Finanças e aos Orçamentos Públicos (arts. 163 a 169), estabelecendo o Plano Plurianual, que “estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada”, e ao qual se vincular a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual, tudo para que as políticas públicas tenham prévio planejamento e a elas sejam dedicados o tempo e as verbas necessárias para a consecução e disposição ao público. Iguais determinações são encontradas nas Constituições dos Estados e do Distrito Federal, e nas Leis Orgânicas dos Municípios. A Lei nº 4.320/1964 e a Lei Complementar nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) também trazem parâmetros

para que a coisa pública seja cuidada pelo gestor público. Não é por faltar regulamentação jurídica que os gestores públicos dão tratos “não republicanos” às coisas do Estado. Falta-lhes o senso de *cidadania* na lida com o patrimônio do Estado.

Não se necessita buscar alhures exemplos da falta de compromisso dos administradores públicos com as políticas públicas. A imprensa noticia, em espaços de tempo, o “descuido dos administradores públicos” com o planejamento e com os gastos do erário: obras públicas não concluídas e abandonadas; superfaturamento em obras executadas com recursos públicos; desvios nos processos licitatórios etc. A par, noticia-se também a morte de tantos programas sociais originalmente propalados como a panacéia da resolução das carências nacionais (FomeZero; Primeiro-Emprego; Fura-Fila; Leve-Leite; CÉUS; CIEPs). Morrem os programas e os projetos, mas paga-se, a bom preço, as agências de publicidades e os órgãos da mídia que lhes dão divulgação. Exemplo bem prático se percebeu com o Programa Escola da Família (em cujo seio se desenvolveu a *experiência educativa sócio-comunitária* retro referenciada). O governante nem bem chegou e já reestruturou o Programa, sem mesmo considerar a face dos usuários: usou-se da “boa gestão” administrativo-financeira, em detrimento do fortalecimento da *cidadania* dos usuários.

Haverá que se entender que o que falta aos governantes pátrios (em quaisquer das escalas de governo) é, guardadas as devidas proporções, a mesma visão dos homens que plantam carvalhos ou sequóias: eles, certamente, não verão as sombras das árvores que plantaram, mas, com certeza, homens, no futuro, haverão de desfrutá-las.

Para o Brasil falta, a partir de seus dirigentes, uma administração voltada à construção de um Estado, cujo objetivo fundamental seja construir uma sociedade livre, justa e solidária não somente nas palavras constitucionais, mas no mundo real em que os seus habitantes vivem. No entanto, há que se entender que os dirigentes brasileiros nascem,

crecem, se educam, se politizam e adquirem seus cargos e funções vivendo nas comunidades que constituem a sociedade brasileira. Se há um desvirtuamento na função administradora do Estado, há, por certo, um desvirtuamento no modo como a sociedade brasileira forma seus líderes. Há, por via de consequência, o mesmo desvirtuamento no sistema educacional desse Estado, que não está ofertando educação adequada para seus membros aprenderem a respeitar o patrimônio comum e para respeitarem a vida comunitária sob os traços marcantes da cidadania e da civilidade.

Ao não prestar serviços públicos com a eficiência e moralidade desejadas, a classe dirigente do país falta, inclusive, com os fundamentos que levaram o homem, enquanto posto ainda em estado natural, a ceder parte de seus direitos para a instituição e constituição do Estado como o ente jurídico que iria lhe prover as condições gerais para a vida em comunidade, razão pela qual se torna mais urgente repensar o sistema educacional brasileiro, o que não pode, obviamente, ser deixado em mãos das “autoridades”, mas deve contar com a participação de quantos setores da sociedade civil que se encontrem em condições de ofertar colaboração para seu aperfeiçoamento: a omissão em assuntos sociais não se coaduna com a noções de cidadania. *A contrario sensu*, a preocupação em solucionar as aflições que atingem os destinos do Estado e a vida em comunidade é o espírito que se enfronha dentre as virtudes do bom cidadão.

Por certo que um trabalho acadêmico deve pretender não somente constatar um ponto (positivo ou negativo) na benfazeja realidade ou na crueza da vida fática. É da índole do pesquisador acadêmico não apenas constatar, mas entender e explicar os fenômenos físicos ou sociais, conforme seja a natureza de sua área de interesse, e consoante sua percepção empírica ou o seu raciocínio lógico-conclusivo.

No caso presente, circunscrevendo-se as atenções ao objeto do estudo (*a correlação entre a aptidão pessoal para o exercício pleno da cidadania, e a relevância da educação na formação do cidadão apto a exercer essa cidadania*), também serão apresentadas propostas para se aperfeiçoar a referida *correlação*. No entanto, desde logo é necessária a compreensão de que as propostas, ofertadas a título de sugestões, possuem finalidades acadêmicas, haja vista que a adoção delas, embora perfeitamente factível, exige a intervenção direta dos agentes políticos (pois que envolvem, inclusive, alterações em *letras da lei*). É de se considerar que mudanças na concepção e no atuar dos agentes políticos brasileiros demandam tempo medido em eternidade, pois eles, ao longo da história brasileira, se mostram — e sempre se mostraram — ativos agentes do *status quo* (atuando em prol da conservação das situações e dos valores já arraigados em anos e anos de história), abstendo-se do pensar e do agir em consonância com os anseios da comunidade. É óbvio que a generalização aqui posta comporta as exceções que honram a classe política, mas essas, como exceções que são, não desmerecem e nem desqualificam a generalização.

Ao *patrimonialismo*, tão estudado por competentes historiadores como marca da colonização e da cultura brasileira, somam-se os mecanismos adotados pelos possuidores de assentos em cargos nobres da Administração Pública para se apoderarem de regalias que “a posse do Estado” lhes possibilita (não por acaso os atos da Administração Pública brasileira se encontram dentre os menos transparentes, e, não por acaso os servidores com assentos em altos cargos da Administração estão colocados entre os mais privilegiados cidadãos com vida economicamente ativa no país). O noticiário político-policial da imprensa brasileira desde há muito se recheia de escândalos praticados por gestores públicos (dos três Poderes da União) em desfavor das contas do erário. E, salvo as

exceções de praxe, a impunidade lhes garante o futuro sóbrio e abastado (e o Supremo Tribunal Federal, ao julgá-los, atua com complacência, assentando-lhes a impunidade).

Antes de se apresentar quaisquer sugestões, abre-se breve parêntese para se dissipar mal-entendidos que possam estar transparecendo.

Muito embora tenham sido usados palavreados e afirmativas fortes e contrários aos agentes e à classe política que dirige o país, não se advoga, de modo algum, a resolução dos problemas político-sociais do Brasil por outra forma que não seja, justamente, pela Política. À Política reserva-se a busca pelo equacionamento das carências sociais por meio da administração e aplicação dos recursos públicos, principalmente em favor dos setores menos afortunados da sociedade. É, pela Política, que os negócios, os fundamentos e os objetivos do Estado se materializam na vida dos seus habitantes. Aos agentes políticos reserva-se, por conseguinte, o *munus publicum* de atuarem na gestão dos negócios do Estado consoante os interesses dos cidadãos. As dissonâncias havidas nos procedimentos dos agentes públicos demonstram rachaduras nos pilares que sustentam a estrutura do Estado e o adoecimento das instituições que conformam a Administração desse ente jurídico. A “cura” dar-se-á não pela destruição do Estado ou pela renegação da Política. Ao contrário, o fortalecimento dos valores sociais virá por meio de ações políticas que reconduzam os agentes políticos aos caminhos republicanos. E, para essa valoração da sociedade, se faz premente que sejam entronizados nos membros dessa sociedade o respeito aos princípios que regem a vida em comunidade. Ou seja, o Estado, a Administração Pública, e a Política carecem de cidadãos cômicos e aptos ao exercício de cargos e funções na burocracia estatal. *Cômicos* de serem eles próprios membros de uma sociedade cuja saúde depende de que todos os seus componentes sejam moralmente saudáveis; *cômicos* de que o cargo ou a função pública que ocupam são, em realidade, encargos públicos e não

facilitadores para negócios escusos. E *aptos*, para trazerem ao Estado as políticas públicas (leis, programas, projetos, investimentos, normas etc) que objetivem a realização do *bem-comum*. *Aptos*, na amplitude de serem bem formados moral e politicamente. *Aptos*, bem preparados (formação acadêmica, política e intelectual) para encargo que assumirão.

Fechando o parêntese, o que se combate são os desvirtuamentos praticados por agentes públicos assentados em postos da burocracia oficial.

Não serão propostas aqui soluções de conteúdo no currículo escolar, ou alterações no sistema educacional brasileiro, pois isso demandaria conhecimento holístico de todo o sistema, e de todos os conteúdos ministrados nas diversas Unidades da Federação. No entanto, como se apregoa formação crítica dos estudantes, imprescindível que se lhes sejam oferecidos ensinamentos compatíveis. Nesse sentido, disciplinas com conteúdo que permitam o conhecimento e a discussão das estruturas sociais, da configuração do Estado e da Administração Pública, das causas e conseqüências das disparidades sociais, das noções elementares de civismo, do ensino da língua portuguesa e de línguas estrangeiras, deveriam ser ministradas ao lado do ensino técnico-profissionalizante voltado às novas demandas da economia globalizada (se possível com maior acessibilidade às tecnologias compatíveis com seus níveis de aprendizagem). Não se professa a volta das aulas de Educação Moral e Cívica do regime militar, mas sim a inclusão de disciplinas que permitam a formação humanística que preparem o cidadão para a vida comunitária e para a eventual ascensão aos cargos e funções públicos. Para tanto, já se percebe que para a implantação do que se propõe, necessária será a remodelação do currículo escolar desde os anos do ensino fundamental. Serão necessários investimentos no aparelhamento das instituições de ensino (oficiais ou privadas), e na formação do quadro docente, amparando os profissionais do ensino para se aperfeiçoarem e complementarem

sua própria educação. Por óbvio que a contratação de ensinadores com formação em ciências sociais e humanas se fará premente, não só para o ensino superior, mas para o ensino nas tenras idades escolares. Diga-se que recursos financeiros para a educação não faltam (CF/88, art. 212. *A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino*), no entanto, o próprio Governo Federal cuida de desfalcá-los (vide a DRU, por meio da qual o Governo retém 20% — vinte por cento — da arrecadação obtida, para aplicar livremente conforme seu arbítrio, mas direcionando tais recursos para a obtenção do superávit fiscal voltado ao pagamento dos serviços da dívida pública externa, retirando, na fonte, parcela do dinheiro que, se intocada, seria destinado ao setor educacional por ordem da Constituição Federal).

A proposta seguinte seria, justamente, para os membros do Congresso Nacional, para que procedam às alterações na legislação pertinente (mais especificamente na Constituição Federal, art. 165 e ss.; na Lei nº 4.320/1964 e na Lei Complementar nº 101), tornando impositivo o orçamento público, de modo a dificultar aos governantes federais a desvinculação, o contingenciamento, ou o desvio de finalidades das receitas orçamentárias destinadas à educação. Ao procederem dessa forma, já demonstrarão maior compromisso com o setor, pois que é líquido e certo que a melhoria da educação no Brasil demanda a aplicação de volumes imensuráveis de dinheiro.

O Governo tem se esmerado em estabelecer projetos e programas educacionais. Cada governante empossado cria um programa ou um projeto educacional, lança-o na mídia, e aguarda colher os louros (os votos) nas eleições vindouras. Os ensinamentos pré-escolar, fundamental e médio, por conta da legislação, ficam a cargo dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios, os quais possuem autonomia para discipliná-los no âmbito de seus respectivos territórios. No entanto, em uma visão de futuro para o Estado brasileiro, haverá que se pensar, também, em uma base educacional uniforme para todo o território nacional, base essa que representaria o alicerce da formação crítico-humanista até aqui professada. Não se defende a padronização do ensino em todo o território nacional, vez que faz parte do exercício da cidadania o respeito e o convívio com a diversidade cultural havida no seio da sociedade. Deve-se valorizá-la e não restringi-la.

O que se propõe é que o Governo Federal trace as linhas mestras para o sistema educacional brasileiro, em uma visão de longo prazo, estabelecendo, por meio de Lei Complementar, normas gerais em matéria de educação, de modo a possibilitar que o educando de qualquer região do país tenha os conhecimentos mínimos pretendidos. Por meio de seus indicadores, o Governo Central acompanharia o evoluir da qualidade do ensino ofertado e a queda (ou não) da disparidade entre o ensino dos grotões e o das escolas dos grandes centros urbanos. A metodologia, os indicadores, a forma, o conteúdo, o prazo, e os meios serão parte das linhas mestras a serem postas com o acolhimento de sugestões dos profissionais que atuam, diretamente, com a área educacional, vez que não pode ser uma ordenação fechada, imposta hierarquicamente, e apenas para fins midiáticos.

Haveria que a gestão desse *plano estratégico educacional* ser posto à margem de injunções político-partidárias ou personalistas. Sugestão possível seria uma gestão compartilhada com representantes indicados pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, pelo setor privado atuante na seara educacional, pelos setores responsáveis pelas políticas de desenvolvimento do país. Quando se afirma que tais representantes devem ser indicados pelos órgãos que cuidam da educação, quer se fazer entender que não devem ser propriamente os que trabalham no

governo, mas pessoas que, realmente, entendam de projetos, de administração, de controle, de custos, de estratégia, de logística, de finanças públicas, de aferição de resultados e de cumprimento de metas, de estatísticas...voltados à educação. Esses gestores não seriam, então, empregados públicos, mas gestores da coisa pública (assim como o são os membros do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social que prestam aconselhamento ao Presidente da República sobre temas relevantes de interesse nacional).

Um plano estratégico para a educação, delineado como política de Estado (e não mais como política de governo), onde constasse, inclusive, a estratégia do Estado brasileiro para desenvolver-se em setores sensíveis (petroquímica; química fina; telecomunicações; engenharia em infra-estrutura — portuária, rodoviária, ferroviária, aeroviária —; informática, telecomunicações; etc), evitaria, pela concepção macro e pelas normas gerais válidas para todo o país, que cada agente político (presidente, governador, prefeito, secretário, diretor etc) tivesse a “sua salvação” para o ensino brasileiro.

Não se põe o ônus do conserto do sistema educacional brasileiro apenas sobre os ombros do Governo (ao Governo cabe, sim, o traçamento da política de Estado para o ensino). Deve-se lembrar, primeiramente, que a Constituição Federal garante que o ensino também é livre à iniciativa privada, devendo ser ministrado com base no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e com a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 209; cc. art. 206, III). Havendo um norte, um rumo, um plano estratégico educacional oficial, tanto o ensino ministrado em instituições públicas quanto aquele oferecido em instituições particulares haverão de segui-lo. Por segundo, a sociedade também deve ser mobilizada — e mobilizar-se — exigindo que a melhoria do ensino e o fim das políticas personalistas que o envolvem. A organização e mobilização da sociedade civil em defesa de interesses lícitos insere-se como exercício da cidadania.

Nessa sugestão que se põe (de ser traçado um plano educacional como política de Estado) não cabe apenas o ensino para as crianças e adolescentes, ou para os adultos analfabetos. Imprescindível (e mais urgente) a adoção de tal plano estratégico para “educar” os adultos brasileiros alfabetizados funcionalmente (analfabetos funcionais), pois que eles é que estão — e estarão — sentindo em menor prazo as agruras derivadas de sua má formação (baixa empregabilidade, subempregabilidade).

Adotando-se o ensino como política de Estado, o financiamento dos estudos haverá de ser inserido como importante instrumento para a formação acadêmica e para a educação continuada dos adultos brasileiros, inclusive daqueles considerados analfabetos funcionais. Nessa política, o financiamento estudantil não mais seria tratado como operação de crédito bancário, na qual a instituição concedente objetivaria reaver o dinheiro emprestado ao estudante com os juros, atualização monetária e demais encargos incidentes sobre o principal. Não se alegue, em contraponto, que as instituições bancárias possuem por objeto social a intermediação financeira, e daí retiram o lucro que lhes move as atividades e lhes garante a sobrevivência (lucro esse que é a mola mestre do sistema capitalista tal e qual o praticado no Brasil). Somente o dinheiro “dado” oficialmente pelos grandes financiadores eleitorais (dentre os quais merecem destaque, mas não exclusividade, as instituições financeiras e as grandes construtoras) daria para se construir um bom arcabouço para o ensino brasileiro.

Nesse ponto, recorre-se, novamente, às palavras do professor indiano C. Swaminathan, da PSG College of Technology (em entrevista publicada na *Revista do Ensino Superior*, Editora Segmento, edição 106, julho de 2007), quando ele afirma que gostaria que o governo brasileiro se juntasse à iniciativa privada para oferecer o ensino da língua inglesa. E ainda sugere, como forma de possibilitar o acesso às boas universidades, o

oferecimento de empréstimos bancários a taxas de juros compatíveis com as necessidades dos estudantes. Esses empréstimos e as suas condições, segundo ele, deveriam ser estabelecidos pelo governo, tendo por meta e fim a educação do seu povo.

É notório que a livre iniciativa, a propriedade privada, e o patrimônio pessoal, são valores constitucionalmente protegidos em solo brasileiro; por extensão, o lucro advindo do livre empreendedorismo também se insere em tal proteção, pois que compõe o patrimônio dos empresários e de suas sociedades empresárias (art. 5º, *caput*, XXII; art. 170, II e IV). Outrossim, igual proteção constitucional é ofertada à função social da propriedade (art. 5º, XXIII; art. 170, III), pois que o objetivo e fundamento da República Federativa do Brasil é a construção de um sociedade livre, justa e solidária (art. 3º), com supedâneo na cidadania e na dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III). A par, em solo brasileiro, a “*ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] redução das desigualdades regionais e sociais; [...] busca do pleno emprego*” (art. 170, *caput*, VII e VIII).

Percebe-se, pois, pelo ordenamento constitucional, ser perfeitamente factível que o Governo delineie um plano estratégico para o setor de ensino, em que nele esteja inserido o financiamento estudantil como política de Estado e não como operação financeira e bancária. Essa nova visão do financiamento estudantil buscaria o fim social para o país (a educação do aluno financiado) e não o retorno monetário para a instituição financiadora. O retorno ou não do dinheiro iria depender de fatores tantos, dentre os quais a geração de oportunidades (pelo governo e pela iniciativa privada) para que o aluno financiado obtivesse vaga no setor produtivo para ter sua própria fonte de renda e retornar àquele credor a importância financiada.

Desse hipotético plano estratégico aqui tratado, ênfase especial seria dada (e os financiamentos seriam concedidos) para os adultos alfabetizados que desejassem retornar aos bancos escolares/universitários para aperfeiçoar sua educação e melhorar sua criticidade e empregabilidade. Verbas orçamentárias dos três entes políticos federados (União, Estados/Distrito Federal, Municípios) poderiam robustecer o Fundo financiador da educação desses brasileiros. Haja que a busca pelo pleno emprego (CF/88, art. 170, VIII) exige que os desempregados sejam empregáveis, com aptidões e competências requeridas pelo mercado de trabalho (mais tecnológico, informatizado e globalizado), exigências tais que somente a educação poderá lhes proporcionar. Basta que se verifique, para se constatar a veracidade de tal assertiva, os atuais níveis de desempregados ou de subempregados, correlacionando seus ofícios com a média dos anos que passaram estudando.

Também sob o aspecto fiscal poderia ser dado ênfase especial, possibilitando que se deduzisse integralmente da base de cálculo do Imposto de Renda (CF/88, art. 153, III; cc. Decreto nº 3.000/1999) os gastos com educação, independentemente de limitações. Às pessoas jurídicas poderiam ser concedidos os direitos para deduzirem da base de cálculo de quaisquer dos tributos federais os investimentos que fizessem na educação de seus empregados (principalmente daqueles menos escolarizados ou dos ocupantes das funções e cargos menos “nobres” no seus organogramas administrativos). O Governo poderia conceder incentivos fiscais para que os adultos se mobilizassem a voltar a estudar (quais e quantos seriam tratados no plano geral para o ensino brasileiro) em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país.

Havendo essa política pública de financiamento ao estudante, os valores não seriam concedidos a título não oneroso. O educando receberia dinheiro para estudar, e deveria, ao se formar, também retornar dinheiro à instituição financiadora. Entretanto,

dever-se-á agregar valores a esse retorno, na forma de ações sócio-comunitárias a ser desenvolvidas pelo formando no âmbito de sua especialidade, por um prazo proporcional ao tempo em que duraram seus estudos. Assim, a ênfase maior no retorno do valor financiado não seria dado aos encargos remuneratórios do capital (atualização monetária, juros, comissões etc), mas às práticas sócio-educativas que o financiado desenvolveria, após formado, em prol da sua comunidade.

Por óbvio que cada ano perdido na melhoria da educação brasileira, maior parcela de brasileiros estarão se tornando analfabetos funcionais, pois que os próprios indicadores do Ministério da Educação estão a mostrar essa “deseducação”. Mas, compete reconhecer, nenhum plano governamental para a educação, por mais bem fornido de boas intenções e de recursos materiais, será bem sucedido se não houver uma mobilização para se incentivar o hábito de leitura não só entre os alunos do ensino oficial, mas, principalmente, entre os adultos já formados em idade. Nessa estratégia, sim, poderiam ser investidos recursos financeiros para que os meios de mídia pudessem gerar na sociedade o anseio pela leitura (conquanto se tornassem acessíveis os preços dos livros).

Mas, é utópico acreditar que um plano dessa envergadura seria possível em um país asfiziado por uma elevada carga tributária (35 a 40% do PIB); por uma complexa legislação fiscal, tributária e previdenciária; pelo estrangulamento do setor produtivo e de serviços; pelo alto custo da máquina pública; pelo inchaço do funcionalismo; pelos privilégios do setor público em detrimento do setor privado. Defende-se, desde logo, uma completa reforma tributária que venha desonerar a sociedade brasileira do alto custo que a máquina pública (e o erro de opção e de priorização das políticas públicas) lhe impõe. O conjunto de entraves (normativos, estruturais, políticos, fiscais, tributários, e mais os elevados índices de corrupção, a ausência de transparência na

administração pública, as altas taxas de juros, a inexistência de investimentos públicos em setores vitais etc) que cerceia o crescimento da economia brasileiro (ao qual se denomina “custo Brasil”) haverá de receber estudo e tratamento preferencial e urgente do Governo, pois que se não forem eliminados, quando muito minimizados, de nada valerá planejar qualquer outro setor, pois que a economia brasileira não crescerá em patamares suficientes gerar os empregos e as oportunidades sociais para absorver a mão-de-obra disponível e aquela outra vinda com o crescimento demográfico.

E, por fim, haveria que se exigir das instituições universitárias (públicas e privadas) produção científica (pesquisas e publicações) compatível com os paradigmas adotados internacionalmente, incentivando aquelas mais produtivas e estudando aquelas que se situassem aquém da média mínima estabelecida. As diretrizes poderiam ser estabelecidas por aquele grupo gestor já aqui referenciado, e os acompanhamentos, as diretrizes, as avaliações e as mensurações poderiam ser encargos do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados/Distrito Federal e dos Municípios.

No contexto das sugestões aqui postas, resta indagar qual o papel da comunidade na educação dos jovens e adultos brasileiros tidos e havidos como analfabetos funcionais. De pronto, cabe afirmar que o ensino formal, ministrado em instituições oficiais (públicas ou privadas) e em ciclos e conteúdos derivados da orientação emanada do poder público, ainda se apresenta como essencial para o sucesso de qualquer plano educacional que se pense para o país, mesmo porque é a ele que se refere, mais especificamente, a Constituição Federal (arts. 205 a 214). No entanto, educação não se dá somente nos espaços circunscritos das instituições de ensino, haja vista que o viver é um eterno ensinar/aprender, e a vida em sociedade é, ela mesma, uma escola a disciplinar e ensinar seus indivíduos.

A educação é um processo, composto de vários atos concomitantes e seqüenciais, que resulta, por fim, na formação individual e coletiva da sociedade a que se refere. Nesse contexto, é válido afirmar que a educação formal complementa aquela educação informal (e a não-formal) que a pessoa adquire ao longo da sua convivência social e comunitária. O aprender/ensinar é um processo concatenado (concomitante e seqüenciado, espontâneo ou induzido, mas nem sempre lógico) que se constrói no curso da vida e do convívio do indivíduo e da sua comunidade. O ensino formal é necessário para que o indivíduo obtenha os conhecimentos histórico-científicos que somente o empirismo da vida cotidiana não lhe oportunizaria adquirir.

Entretanto, como dito no próprio artigo 205 da Constituição Federal brasileira, a educação é um direito de todos, é dever do Estado e da família, devendo ser *“promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. À sociedade brasileira cabe, também preocupar-se com a educação de todos que a compõem, preparando-os para o exercício da cidadania, e qualificando-os para serem agentes ativos no mercado de trabalho. Aqui o papel reservado, com destaque e constitucionalmente, à educação sócio-comunitária.

A referência sócio-comunitária dada à educação não significa o ensinar/aprender em locais físicos não afetos ao setor público, nem, tampouco, que seja existente apenas se envolver agentes e instituições da sociedade civil. Contrariamente, a sociabilidade e o comunitarismo não são excludentes, mas inclusivos de todos os agentes e instituições, independentemente da natureza jurídica que lhes conforma. É de todo salutar esse entendimento, para que não se contraponha a sociedade e o governo, o público e o privado, o particular e o governamental, como se houvesse o *bom* e o *ruim* em si mesmo.

Das ações tantas de educação sócio-comunitária prestadas pelas instituições públicas, e sem prejuízo de qualquer outra não mencionada neste espaço, cita-se o *Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência* (PROERD), que se trata de um programa social com caráter preventivo, desenvolvido pela Polícia Militar dos vários Estados em escolas públicas ou privadas, para alunos com faixa etária variável, mas normalmente entre os 09 e 12 anos, e suas respectivas famílias, e que se constitui no oferecimento de palestras e de atividades voltadas a desenvolver nos integrantes do público-alvo noções de cidadania, inculcando-lhes os malefícios que se lhes poderão advir pelo desregramento das condutas individuais. O PROERD possui sua origem remota em programa semelhante implementado nos Estados Unidos (*Drug Abuse Resistance Education*, criado em 1983) e, atualmente, desenvolvido em vários países. No Brasil, a implantação do PROERD se deu a partir de 1992 (no Rio de Janeiro) — em São Paulo desde 1993. A partir de 2002, todos os Estados passaram a desenvolver tal Programa em suas comunidades, por meio das Polícias Militares. Ainda merecem menção as campanhas educativas de primeiros-socorros prestadas pelos Corpos de Bombeiros, assim como as campanhas para educação no trânsito desenvolvidas pelas autoridades policiais, ambas junto aos estudantes do ensino médio e fundamental, em escolas públicas ou privadas.

O traço comum que fundamenta uma ação como *educativa* e como *sócio-comunitária* é que seja voltada à *autonomia* das pessoas que integram o segmento da sociedade ao qual se volta referida ação, entendendo-se *autonomia* como a aptidão intelectual de a pessoa se portar conforme seu próprio regramento ético e moral, e de compatibilizar tal regramento endógeno com o regramento tido e aceito pelo seu meio social como o mais conveniente. No âmbito dessa *autonomia* buscada pelas ações educativas sócio-comunitárias encontra-se inclusive não somente a encucação de lições

doutrinárias ou ideológicas voltadas à “conscientização” do “ser em frente ao meio” (do conhecimento, pelo cidadão, da realidade social e política em que se encontra envolto), mas também os ensinamentos de ofícios práticos que induzam a pessoa ensinanda a almejar melhores condições de ascensão em suas condições de vida.

Sob tais ângulos, reputa-se inesgotável o campo de atuação dos agentes comunitários em favor da educação de seus conviventes, eis que o amadurecimento do convívio social se aperfeiçoa com o fortalecimento das relações interpessoais e intersociais, independentemente da natureza jurídica das instituições às quais esses agentes possam, eventualmente, encontrarem-se filiados. Também inesgotáveis são as próprias ações que poderão ser desenvolvidas em prol da comunidade (aqui com referência mais específica às comunidades havidas no seio da sociedade brasileira), vez que as carências sociais são em número e natureza infinitos.

Exclui-se, inteiramente, qualquer ação promovida por pessoas ou agrupamentos que ajam às margens da lei ou dos valores ético e morais como sendo educativos ou sócio-comunitários, pois que referidas práticas são, *ab initio*, contrárias a quaisquer princípios de cidadania, e se constituem em desvirtuamento da vida comunitária. Trata-se, em apertada interpretação, do *imperativo categórico* exposto por Immanuel Kant.

Entendendo-se o agir individual em prol da *autonomia* dos demais indivíduos que formam determinada comunidade como sendo uma ação solidária (ou de solidariedade), vê-se, igualmente, que tal conduta coaduna-se, perfeitamente, com a previsão constitucional de *erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*, e de *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*, de modo a *garantir o desenvolvimento nacional* (CF/88, 1º, II e III; art. 3º, I a IV).

Para que as práticas educativas sócio-comunitárias vinguem e possam se constituir em norteamentos para a condução e aperfeiçoamento dos destinos das pessoas que compõem as comunidades e a sociedade brasileira, haverão que receber do Poder Público o devido respeito à importância de que são revestidas (vide a abrupta remodelação imposta pelo Governo paulista ao Programa Escola da Família).

Por segundo, o mesmo respeito e importância devem ser espontaneamente entronizados pelos indivíduos de cada comunidade, pois a vida comunitária e a paz social se farão tanto perfeitas quanto maior for a *igualdade* (CF/88, art. 5º, *caput*) entre os membros que nela convivem (*igualdade* na sua concepção jurídica e não material, pois que sempre existirão aqueles que por suas condições familiares, suas aptidões pessoais ou com as oportunidades que lhes são ofertadas, possuirão mais ou menos patrimônio e formação cultural). Quanto menos desigualdade (de renda, de patrimônio, de formação cultural, de oportunidades) existir em determinada comunidade-sociedade, mais equânime, livre, justo e solidário será o convívio entre os membros da coletividade.

As práticas constantes (espontâneas ou induzidas) de ações sócio-educativas por indivíduos ou instituições constituem, em si mesmas, ações que se prestam à *educação não-formal* dessas mesmas comunidades, revestindo-se em atos do processo educacional da sociedade como um todo. A aculturação aperfeiçoa o viver social pela apreensão de valores culturais de outrem; e as ações sócio e intracomunitárias permitem o maior acultramento (a melhor educação) de seus membros.

Tem-se, por conclusão, que a educação de jovens e adultos analfabetos funcionais pode — e deveria — merecer especial consideração de parte dos agentes e das instituições da sociedade brasileira, haja vista ser fator discriminatório e excludente da parcela considerável de pessoas que vivem e convivem em solo pátrio.

A sociedade brasileira, sob pena de continuar amargando o preço trazido pela disparidade existente entre as suas classes sociais (e de continuar descumprindo mandamentos constitucionais), haveria de se mobilizar para exigir dos poderes públicos ações concretas que buscassem reverter o quadro triste apresentado nas avaliações do sistema educacional brasileiro. Concomitantemente, deve mobilizar-se a si mesma, assumindo o ônus de suavizar esse entrave social e discriminatório.

Porém, mesmo que as utópicas sugestões e considerações aqui trazidas fossem transformadas em ações concretas de pronto, resta reconhecer, com pesar, que por mais duas ou três gerações ainda existirão brasileiros analfabetos funcionais. No entanto, se nada de efetivo for realizado em curto espaço de tempo (cinco anos), consolidar-se-á, ainda mais, a condição de ser o Brasil um *pais do futuro*, e um *gigante deitado em berço esplêndido*, conduzido e administrado pelos eternos *donos do poder*, os quais cuidam de manter a massa de brasileiros com a educação bastante e suficiente que a faz beneficiária das políticas públicas de transferência de renda e embelezadora das estatísticas oficiais dos investimentos sociais. Tais políticas públicas não oferecem aos seus beneficiados condições materiais de acesso à *autonomia* que os levaria a se conduzirem conforme o arbítrio que uma condição de não dependência poderia lhes proporcionar. Tais benefícios sociais são concedidos com o intuito de possibilitar a sobrevivência e a fidelização do público-alvo, para que seus integrantes possam retribuir aos seus políticos benfeitores com os votos que os eternizará como “pais dos pobres” e como comandantes dos rumos do país.

Nesse vácuo entre a constatação do fato e a resolução dos entraves que prejudicam a qualidade do sistema educacional brasileiro, hoje um formador de adultos analfabetos funcionais (com as exceções que não desmentem a regra,), e mantenedor do *status quo* (nem ao menos a ascensão à Presidência da República de um antigo líder

sindical pode ser creditada à mobilidade social, mas à “república político-sindicalista” e à conversão desse “líder” ao *modus faciendi* política no país), há um vasto campo para a atuação das pessoas e instituições que, cientes do caos e do abismo, tenham a pretensão de atuar em ações educativas às quais cabe o título de sócio-comunitárias, voltadas à oferecer aos membros de suas respectivas comunidades as oportunidades mínimas para ascenderem do patamar social no qual se encontram.

A educação é não somente a base para o respeito aos direitos humanos fundamentais, mas ela também constrói a sustentação dos valores democráticos.

Por fim, ao concluir a presente dissertação, insta apresentar algumas considerações, não a título de conclusão ou de síntese, mas como reflexão de tudo quanto a percepção permitiu captar ao longo do estudo realizada para esse fim:

— a *cidadania*, às margens de ser um vocábulo equívoco (polissêmico), continente de interpretações conteudísticas as mais diversas, é, em particular, a aptidão político-jurídica outorgada ao indivíduo pelo ordenamento jurídico-constitucional de um Estado considerado, para que ele possa, direta ou indiretamente, influir nas decisões político-administrativas que determinarão os destinos desse mesmo Estado;

— os indivíduos não nascem cidadãos políticos formados, muito embora nasçam com um feixe de direitos pessoais subjetivos imanentes à condição de pessoa humana; sob esse prisma, a sociedade possui o dever-obrigação de lhes ofertar ensinamentos educativos para a vida sócio-comunitária;

— a história política e social do Brasil mostra que o Estado brasileiro sempre falhou no seu dever obrigacional de ofertar aos seus cidadãos um sistema educacional compatível com as exigências impostas pela sociedade, o que resulta em

brasileiros analfabetos funcionais, diminuídos socialmente em suas condições de dignidade, e despossuídos da igualdade jurídica determinada pela Constituição Federal;

— a má-formação educacional dos cidadãos brasileiros os torna descomprometidos com os fundamentos epistemológicos que moldam um sistema político democrático, republicano, de direito e fundado no respeito à dignidade da pessoa humana, tornando-os suscetíveis de práticas e condutas que se voltam contra a própria sociedade brasileira, pois, quando assumem postos político-administrativos na burocracia estatal, reproduzem e perpetuam a historicidade que os gerou e passa a beneficiá-los;

— esse descomprometimento dos dirigentes político-administrativos do Estado brasileiro possui raízes históricas, as quais não serão abrandadas senão por ações educativas desenvolvidas intra-sociedade, no seio das várias comunidades e instituições que a compõem, voltadas ao atingimento da criticidade necessária à reformulação de toda a concepção social nela — na sociedade brasileira —entronizada;

— a reformulação do sistema educacional pátrio se faz premente para possibilitar a revisão de todos os valores e condutas que até então cimentaram a administração política do Estado, e para excluir do cenário nacional a formação de cidadãos analfabetos funcionais, carecedores das políticas públicas de transferências de renda;

— a tarefa a ser empreendida pela sociedade em prol da autonomia e da cidadania de seus indivíduos é hercúlea, e contra sua realização conspiram o tempo; a carência de recursos financeiros; a dimensão do público-alvo, e o *status quo*, o qual se retro-alimenta, em prol de sua própria preservação e perpetuação;

E, com pesar, ainda se verá, no mínimo, mais duas ou três gerações de brasileiros que viverão nas mesmas circunstâncias sócio-políticas hodiernamente observadas, e comporão o quadro social que sustentará o quadro político-administrativo do

país, cujos gestores continuarão a fundar suas ações de governo lastreadas nas políticas de transferência de renda, enquanto se apropriam de parcelas do poder estatal (patrimonialismo histórico-cultural), em detrimento da plena *cidadania* dos brasileiros:

REFERÊNCIAS

ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos da História Colonial*. 5ª ed. — Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1979 (Coleção Brasil, século 20)

ABREU, Hugo. *O Outro Lado do Poder*. 7ª ed. rev. anotada e prefaciada por José Honório Rodrigues — Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Publifolha, 2000 (Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro)

ALMEIDA, Alberto Carlos (colaboração Clifford Yong). *A cabeça do brasileiro*. — Rio de Janeiro : Record, 2007

ALMEIDA, Marcelo Souza. *Revista Visão Jurídica* (artigo *Por que ler Recordações da Casa dos Mortos*) — nº 09 — São Paulo : Escala, 2007

ARISTÓTELES. *Aristóteles*. — São Paulo : Nova Cultural, 2000 (Coleção “Os Pensadores”)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. rev. e atual. — São Paulo : Moderna, 1996

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. *Comentários à Constituição do Brasil (promulgada em 5 de outubro de 1988)*. 1º a 3º Vol. — São Paulo : Saraiva, 1988

BEISIEGEL, Celso de Rui; OLIVEIRA, Dalila Andrade-organizadora (artigo *A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil*). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 5ª ed. — Petrópolis : Vozes, 2003

BUBER, Martin. *Eu e Tu* (tradução de Newton Aquiles Von Zuben). 8ª ed. — São Paulo, Centauro, 2001

CAMARGO, Aspásia; GÓES, Walder de. *O drama da sucessão e ao crise do regime*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil / compilação e atualização dos textos, notas revisão e índices*. 12ª ed. — São Paulo : Atlas, 1998

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* (tradução de Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro). Campinas : Papyrus, 1991 (Coleção “Filosofar no presente”)

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Educação Social e Psicologia*. — Campinas—SP : Alínea, 2004

CARRAZZA, Roque Antonio. *ICMS*. 9ª ed. rev. ampl. — Sao Paulo, Malheiros, 2003

CARVALHO, Joaquim de. *Introdução à História da Filosofia – HEGEL* (tradução de Antônio Pinto de Carvalho). 2ª ed. — Coimbra : Armênio Amado, Editor, Sucessor, 1961 (Coleção “Studium – Temas filosóficos, jurídicos e sociais”)

COSTA, Adriano (org.). *Escola da Família*. São Paulo : FDE, 2004 (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Projeto Especiais – Série Idéias; n° 32)

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos da teoria geral do Estado*. — 20ª ed. atual. — São Paulo : Saraiva, 1998

DANTAS, Marcelo Otávio. *Jornal Folha de S.Paulo-Tendências/Debates* (artigo *Excelência, define "elite"*) — São Paulo, 2007

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário Jurídico*. Vol. 1 — 2ª ed. rev. e aum. — São Paulo : Saraiva, 2005

DI PIETRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio (artigo *Escolarização de jovens e adultos*). *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar*. N° 14, Mai/Jun/Jul/Ago. — Rio de Janeiro : ANPED ; Autores Associados, 2000

DUVERGER, Maurice., *Institutions politiques et droit constitutionnel*. Col. Thémis, PUF

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Vol. 1 e 2 — 10ª ed. — São Paulo : Globo ; Publifolha, 2000 (Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro)

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-Português*. — 4ª ed.. — Rio de Janeiro : CNME/MEC, 1967

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. — 25ª ed. rev. — Sao Paulo : Saraiva, 1999

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. — 31ª ed. — São Paulo : Paz e Terra, 2005 (Coleção “Leitura”)

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª ed. — Rio de Janeiro : Paz e Terra , 2005

FREYRE, Gilberto. *Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil. 1. Casa-Grande & Senzala* (Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal). 1º Tomo; 14ª ed. brasileira (16ª em língua portuguesa) — Rio de Janeiro : José Olympio, 1969

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). *Educação Comunitária e economia popular*. — 3ª ed. — São Paulo : Cortez, 2001 (Coleção “Questões da Nossa Época” ; v. 25)

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 8ª ed. — São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2006 (Guia da Escola Cidadã; v. 5)

GOHN, Maria da Glória. *Educação não—formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*. —2ª ed. — São Paulo : Cortez, 2001 (Coleção “Questões da Nossa Época” ; v. 71)

GÓIS, Antonio Góis. *Jornal Folha de S.Paulo-Caderno Folha Cotidiano* (artigo *ProUni tem sobra de 10,6% das bolsas*) — São Paulo, 2007

GROPPO, Luís Antonio (artigo *O Fim da “Educação como Pedagogia” e a Crise das Categorias Etárias: entre a Barbárie e a Pós-Modernidade*). *Revista de Ciências da Educação*. Ano 06, nº 11, 2º semestre 2004 — Lorena : Centro Unisal, 2004

GROSSI, Esther Pillar Grossi. *Jornal Zero Hora* (artigo *Alfabetização: prioridade programática*) —, Porto Alegre-RS, 2006

HARADA, Kyoshi. *Direito Financeiro e Tributário*. — 14ª ed. — São Paulo : Atlas, 2005

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *Educação Popular: Maioridade e Conciliação*. — Salvador : UFBA/EGBA, 1990

LOVISOLO, Hugo Rodolfo (coordenador editorial). *Avaliação em educação de adultos: temas e discussões*. — Rio de Janeiro : MOBREAL, OREALC, 1984 (Trabalhos apresentados no Seminário Latino-americano de Programas de Educação de Adultos, realizado pela Fundação MOBREAL e pela OREALC, em setembro de 1983)

MADURO, Otto. *Mapas para a Festa: reflexões latino—americanas sobre a crise e o conhecimento*. — Petrópolis : Vozes, 1994

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. — São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Instituto Fernando Braudel, 2005

MARQUES, Juracy Cunegato; MIRSSHAWKA, Victor. *Luta pela Qualidade — A vez do Brasil: ênfase no Setor Público*. — São Paulo : MakronBooks, 1993

MARTINS, Ives Gandra da Silva (coordenador). *Curso de Direito Tributário*. 8ª ed. — São Paulo : Saraiva, 2001

_____. *Teoria da Imposição Tributária*. — 2ª ed. rev. atual. — São Paulo : LTr, 1998

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 2ª ed. rev. ampl. — São Paulo : RT, 1966

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. 11ª ed. rev. atual. ampl. — São Paulo : Malheiros, 1999

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. — São Paulo : EPU, 1986

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais : teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 4ª ed. — São Paulo : Atlas, 2002 (Coleção Temas Jurídicos)

MORAES, Antônio Ermírio. *Jornal Folha de S.Paulo-Opinião* (artigo *Prioridade: a educação*) — São Paulo, 2006

MOREIRA, Daniel Augusto. *Analfabetismo Funcional: O mal nosso de cada dia*. — São Paulo : Thomson, 2003

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira : 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo : Melhoramentos, 1989

NUNES, Luiz Antonio Rizzatto. *Curso de Direito do Consumidor*. — São Paulo : Saraiva, 2004

OLIVEIRA, Dalila Andrade (organizadora). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 5ª ed. — Petrópolis : Vozes, 2003

OLIVEIRA, Pêrsio SANTOS DE. *Introdução à Sociologia*. 18ª ed. — São Paulo : Ática, 1998

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo; como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. (trad. Sérgio Fernando Guarischi Bath e Evandro Magalhães Junior). — 9ª ed. — Brasília : MH Comunicação, 1997

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos (Contribuição à História da Educação Brasileira)*. — São Paulo : Loyola, 1973 (Coleção IBRADES, Temas Brasileiros II)

PETRY, André. *Revista VEJA* — http://veja.abril.com.br/230507/andre_petry.shtml, 20 mai 2007, 17h35

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança* (tradução de Álvaro Cabral). 2ª ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 1975

_____. *A linguagem e o pensamento da criança* (tradução de Manuel Campos). 3ª ed. – Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973

_____. *Psicologia e pedagogia* (traduzione a cura di Maria Vittoria Lombardi Boffito). Torino : Società Editrice Subalpina, 1970

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. — São Paulo : Ática, 1997

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos (introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira)*. — 14. ed. — São Paulo : Cortez, 2005

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo : Colônia*. São Paulo : Brasiliense; Publifolha, 2000 (Coleção “Grandes nomes do pensamento brasileiro”)

RAMOS, André de Carlho; SERRANO, Pablo Jiménez. *Revista Direito & Paz* (artigo *Cidadania e Exclusão Jurídica*) — Ano VIII, nº 15, 2º semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2006

REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando; FIGUEIREDO, Argelina [et al.]. *O orçamento público e a transição do poder*. – Rio de Janeiro : FGV, 2003

RIBEIRO JUNIOR, João. *O que é Positivismo*. — São Paulo : Brasiliense, 2003 (Coleção “Primeiros passos : 72”)

_____. *A Liberdade de Aprendizagem como Base aos Métodos de Informação e aos Processos de Formação para uma educação Sócio—Comunitária – Primeira Abordagem*. *Revista de Ciências da Educação*. Ano 06, nº 11, 2º semestre – Lorena : Centro Unisal, 2004

RIBEIRO JUNIOR, João; TELLES, Antônio A. Queiroz. *Constituição – conceitos – direitos fundamentais e garantias constitucionais: comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição Federal de 1988*. Bauru, SP : Edipro, 1999

ROUSSEAU, Jean—Jacques. *Do Contrato Social: princípios de direito político* (tradução de Vicente Sabino Junior). São Paulo : CD, 2000

SAMPA, Simão João. *Revista de Ciências da Educação* (artigo *A educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma Estratégia de Transformação Social e Cultivo da Cidadania*) — Ano 06, nº 11, 2º Semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2004

SANTOS DE OLIVEIRA, Pêrsio. *Introdução à Sociologia*. — 18ª ed. — São Paulo : Ática, 1998

SANTOS, Robson dos. *Revista Sociologia- Ciência & Vida* (artigo *Afinal, o que são Direitos Humanos?*) — ano I, nº 5 — São Paulo : Escala, 2007

SERRANO, Pablo Jiménez. *Revista Direito & Paz* (artigo *O Ensino Universitário e a Formação de Valores*) — ano 05, nº 09, 2º semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2003

_____. *Revista Direito & Paz* (artigo *Para uma Melhor Compreensão dos Direitos Humanos*) — ano 07, nº 12, 1º semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2005

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. — 22ª ed. rev. e ampl. — São Paulo : Cortez, 2002

_____; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba e outros. — *Sociedade Civil e Educação*. — Campinas : Papirus : CEDES ; São Paulo : Ande : Anped, 1992 (Coletânea C.B.E.)

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. — 23ª ed. rev. atual. nos termos da Reforma Constitucional (até Emenda Constitucional n. 42, de 19.12.2003, publicada em 31.12.2003) — São Paulo : Malheiros, 2004

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 4ª ed. ; São Paulo : IBRASA, 1986

VARELLA, Drauzio. *Jornal Folha de S.Paulo-Folha Ilustrada* (artigo *As Cinco Teorias de Darwin*) — São Paulo, 2005

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile (coord). *Viver, Aprender: educação de jovens e adultos*. 6ª ed. — São Paulo : Global, 2004 (Coleção Educativa, módulos 1 a 4)

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação : a escola no Brasil*. — São Paulo : FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar)

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO / BANCO MUNDIAL. *Brasil: Justo • Competitivo • Sustentável – Contribuições Para Debate* : Washington, D.C, 2002

PERIÓDICOS — JORNAIS

GÓIS, Antonio Góis. *ProUni tem sobra de 10,6% das bolsas*. *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, 01 mai 2007, Caderno FolhaCotidiano

GROSSI, Esther Pillar Grossi. *Alfabetização: prioridade programática*, *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre-RS, 25 out 2006

DANTAS, Marcelo Otávio, *Excelência, defina "elite"*, *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, 03 set 2007, Tendências/Debates

MORAES, Antônio Ermírio. *Prioridade: a educação*, *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, 26 nov 2006, Caderno Opinião

VARELLA, Drauzio. *As Cinco Teorias de Darwin*, *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, 06 ago 2005. Caderno FolhaIlustrada

O ESTADO DE S.PAULO, *Jornal*, São Paulo (capa e página A-26), 25 mar 2007

FOLHA DE S.PAULO, *Jornal*. São Paulo, Caderno Brasil / A8, 20 mar 2005

TODODIA, *Jornal*. Americana-SP, Caderno Cidades, 12 jan 2007

PERIÓDICOS — REVISTAS

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Ano 06, nº 11, 2º Semestre — Lorena-SP, Centro Unisal, 2004

REVISTA *COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA – PERSPECTIVAS PARA O NOVO MILÊNIO* (número 06) — Rio de Janeiro : Relume Dumar : Ediouro; São Paulo : Segmento-Duetto, 2006

REVISTA *COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA—PERSPECTIVAS PARA O NOVO MILÊNIO* (números 01 a 05).Rio de Janeiro : Ediouro ; São Paulo : Segmento-Duetto, 2005

REVISTA *DIREITO & PAZ* — Ano 05, nº 09 , 2º Semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2003

REVISTA *DIREITO & PAZ* — Ano 07, nº 12, 1º Semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2005

REVISTA *DIREITO & PAZ* — Ano VIII, nº 15 , 2º Semestre — Lorena-SP : Centro Unisal, 2006

REVISTA DO ENSINO SUPERIOR. — nº 106, jul — São Paulo, Editora Segmento, 2007

REVISTA *SOCIOLOGIA CIÊNCIA & VIDA*. ANO i, Nº 5 — São Paulo : Escala, 2007

REVISTA *VISÃO JURÍDICA*. — nº 09 — São Paulo : Escala, 2007

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

AÇÃO EDUCATIVA, Brasil.

http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=not_0207&y=base&x=lnot_0001&z=03

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO (UNISAL)

<http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/concentracao.asp>

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL).

Brasil, <http://www.eclac.org/brasil/>

FOLHA DE S.PAULO, Jornal (FOLHAONLINE)

<http://www1.folha.uol.com.br/>

GOVERNO DE SÃO PAULO. Brasil

<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>

GOVERNO DE SÃO PAULO. Brasil

http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/noticias/2007_01_12.html

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil, *Escravo, nem pensar!*

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/almanaq_escravonempensar.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil — <http://www.gov.br>

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Brasil

http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema_orcamentario/dru.htm

MUNICÍPIO DE AMERICANA. Brasil, —<http://www.seamericana.com.br/>

O GLOBO, Jornal (OGLOBOONLINE)

<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/09/03/297556124.asp>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT)
http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=3166

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*,
<http://www.comunismo.com.br/georgeorwell-revolucao.pdf>

PETRY, André. *Revista VEJA* — http://veja.abril.com.br/230507/andre_petry.shtml

PRESIDÊNCIA. Brasil. — <http://www.presidencia.gov.br>

SENADO, Brasil. <http://www.senado.gov.br/comunica/historia/rep23.htm>

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
(SEBRAE). Brasil. — <http://www.biblioteca.sebrae.com.br/>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)