



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.02.79>

Recebido em: **04/09/2020**

Aprovado em: **04/09/2020**

Políticas públicas educativas e o par dialético exclusão/inclusão uma perspectiva teórica;
Public educational policies and the dialectic pair exclusion/inclusion a theoretical
perspective; Políticas públicas educativas y lo par dialéctico exclusión/inclusión una
perspectiva teórica

TÂNIA MARIA DANTAS FLORES

<http://orcid.org/0000-0001-7580-6234>

Resumo: O presente trabalho objetivou realizar uma revisão sistemática da Literatura acerca do tema políticas públicas, com o intuito de articular os conceitos nucleares e periféricos sobre a exclusão e seu par dialético, a inclusão, social, política, profissional e educativa, a fim de compreender o processo histórico das políticas públicas, especialmente na área da educação, e seus desdobramentos no contexto do neoliberalismo e da pós-democracia, em que predomina a centralidade do mercado e a ideia do estado mínimo, o que aumenta o fosso das desigualdades. Buscou-se, assim, eleger referências que permitissem a construção de um arquétipo teórico que pretende iluminar o estudo da Educação de Jovens e Adultos, notadamente uma política pública do Brasil, de cariz afirmativo e compensatório, denominada PROEJA, que objetiva incluir os jovens e adultos excluídos do processo de escolarização formal, para elevação da escolaridade e qualificação profissional, a fim de incluí-los, também, no mundo do trabalho. Os estudos analisados indicam nuances em termos de desvios e equívocos no modo de execução da política.

Palavras-chave: exclusão/inclusão, Políticas Públicas, EJA, Pós-democracia

Abstract: The present work aimed to carry out a Literature systematic review around the theme, in order to articulate the core and peripheral concepts about the exclusion and its dialectical pair, the inclusion, social, political, professional and educational, for the purpose of to understand the historical process of public policies, especially in the "education's area, and their outspread in the neoliberalism context and post-democracy, in which predominate the centrality of the market and the idea of "the minimum state, which increases the moat of inequalities. It was sought, to elect references that would allow the construction of a theoretical archetype that aims to illuminate the study of Youth and Adult Education, notably a public policy in Brazil, with an affirmative and compensatory stamp, called PROEJA, which aims to include young and adults people excluded from the formal schooling process, to increase schooling and professional qualification, in order to include them, too, in the world of work. The studies analyzed indicate nuances in terms of deviations and misunderstandings in the way the policy is implemented.

Keywords: Exclusion/Inclusion, Public Policy, Youth and Adult Education, Post-democracy

Resumen: El presente trabajo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura sobre el tema, con el fin de articular los conceptos centrales y periféricos sobre la exclusión y su par dialéctico, la inclusión social, política, profesional y educativa, con el fin de comprender el proceso histórico de las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo, y sus consecuencias en el contexto del neoliberalismo y la posdemocracia, en el que predomina la centralidad del mercado y la idea del Estado mínimo, lo que aumenta las desigualdades. Así, buscamos elegir referencias que permitan la construcción de un arquetipo teórico que apunta a iluminar el estudio de la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular una política pública en Brasil, de carácter afirmativo y compensatorio, denominada PROEJA, que apunta a incluir a jóvenes y adultos excluidos del proceso de escolarización formal, para incrementar la escolaridad y la calificación profesional, con el fin de incluirlos, también, en el mundo laboral. Los estudios analizados señalan matices en cuanto a desviaciones y fallas en la implementación de la política.

Palabras-clave: exclusión / inclusión, Políticas Públicas, Educación de Jóvenes y Adultos, Posdemocracia;

Introdução

O campo do conhecimento relativo às políticas Públicas ganhou mais visibilidade e tem instigado investigadores a partir da década de 80. Tal interesse é fruto da mudança de paradigma cujo início se deu justamente nessa década, especialmente pelo fato de a maioria dos países terem passado a adotar políticas restritivas de gastos, o que impactou num novo desenho das políticas públicas, sejam econômicas ou sociais, desde a sua elaboração, implementação, execução e avaliação. Esse ajuste fiscal finda por romper com as políticas do pós-guerra, justamente por impor orçamentos que apresentem equilíbrio entre despesas e receitas. Entretanto, o impacto mais contundente é fruto das restrições às intervenções do Estado tanto nas políticas sociais quanto na economia.

A década de 80 do século XX é um divisor de águas, um marco dos princípios neoliberalistas que, segundo autores como Ranciére (2004), Crouch (2014) Wilson & Swyngedouw, (2015), dá origem ao que denominam de pós-fundamentalismo ou pós-democracia. Essa mudança de paradigma do Estado-providência para Estado neoliberal, sob o discurso de uma sociedade civil empoderada e diversamente representada em espaços de participação política, na verdade, escamoteia um processo de despolíticação e desmobilização da sociedade, o que amplia o fosso das desigualdades e da exclusão.

No período anterior a 1980, as políticas públicas pautavam-se no contrato social de Rousseau, que colocava a soberania do povo no centro do sistema político, cuja finalidade era criar políticas públicas para garantir a igualdade entre os cidadãos, através da implementação de intervenções políticas bem concebidas. Portanto, não obstante o capitalismo regulado, predominavam os princípios e ideais democráticos.

A partir da década de 1980, observou-se que a teoria e os quadros de políticas públicas que se seguiram basearam-se numa concepção individualista estrita da sociedade. O contexto do neoliberalismo econômico, que teve início não só com Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, mas também com Augusto Pinochet, no Chile, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ocasionou também mudança no paradigma de políticas públicas, implicando simultaneamente uma transformação nos objetivos da política (do social para o monetário). Assim, a agenda da maioria dos países passou a se ajustar à política restritiva de gastos, mais notadamente nos países em desenvolvimento.

Intentou-se, neste trabalho, articular os conceitos nucleares e periféricos acerca da exclusão e seu par dialético, a inclusão, tanto social, política, profissional e econômica, quanto educativa, a fim de compreender o processo histórico das políticas públicas, especialmente na área da educação, e seus desdobramentos no contexto do neoliberalismo e da pós-democracia, em que predominam a ideia do estado mínimo, a centralidade do mercado econômico, e a existência de regimes com instituições democráticas formais, porém, com desmobilização política, o que possibilita, neste novo “desenho” do capitalismo, a política e o governo estarem cada vez mais voltando ao controle das elites privilegiadas. A principal consequência desse processo é a crescente impotência de causas igualitárias, o que alarga o processo de exclusão e aumenta o fosso das desigualdades. Esse modo de governar é a grande pretensão das oligarquias: governar sem política, porém, com estratégias que acomodem os conflitos, atendendo demandas de grupos mais politicamente articulados, ou aos seus próprios interesses.

Nessa perspectiva, o objetivo central desta revisão da literatura foi clarificar e interrelacionar os conceitos concernentes às políticas públicas educativas. Assim, a nossa especial atenção recai sobre o conceito de políticas públicas educativas e, pelo fato de pretendermos estudar a política concreta PROEJA, o par dialético exclusão/inclusão surge como um importante aspecto nuclear a ser explorado.

A política pública brasileira PROEJA objetiva atender aos apelos da sociedade no sentido de incluir,

no sistema educativo e, por conseguinte, também no mundo do trabalho, os cidadãos brasileiros que não tiveram acesso à educação básica em idade regular, ou que carregam históricos e percursos de fracassos, reprovações e abandonos, os quais compõem o público da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A exclusão, consequente do processo capitalista/neoliberal de desenvolvimento, passa a fazer parte do fenômeno educativo a partir do momento em que o estado mostra-se ineficiente ao elaborar e executar a política educacional universalista – para todos - conforme prevê a Constituição Federal, e deixa grande contingente da população à margem do direito fundamental à educação, ou, ainda, quando possibilita o acesso mas não adota efetivas políticas de permanência. Desse modo, existe uma unidade entre exclusão/inclusão.

A análise dos estudos selecionados dão conta de que a política, tal como vem sendo executada, não tem cumprido a contento os objetivos traçados. Os principais fatores apontados pelos investigadores são a falta de qualificação docente para atuação nessa modalidade de ensino, que possui especificidades próprias. A questão de falta de infraestrutura adequada aos cursos ofertados, como laboratórios equipados, é outro fator que concorre para índices preocupantes de insucesso e evasão dos estudantes. Ademais, a etapa de avaliação da política ainda não ocorreu, e o Ministério da Educação e Cultura – MEC - não sabe se os objetivos propostos estão sendo cumpridos ou se há desvios, equívocos ou lacunas que careçam de correção.

1. Processo Metodológico de Revisão De Literatura

Para melhor clarificar, explorar e interrelacionar os conceitos nucleares e periféricos, optou-se, por realizar pesquisas bibliográficas com objetivos distintos. Inicialmente realizou-se pesquisa em bancos de dados (sciello, scopus e Capes), a partir dos descritores “políticas públicas; políticas públicas educativas; exclusão/ inclusão e democracia”, a fim de estabelecer e construir um arquétipo teórico que melhor permitisse a análise do corpus empírico, construído num segundo momento.

Assim, buscaram-se autores de referência que estudam e teorizam acerca desses conceitos. Um importante conceito emergiu das leituras dos artigos selecionados: pós-democracia, que mantém estreita ligação com os fatores geradores da exclusão e das desigualdades, citados em investigações que propiciaram a possibilidade de aprofundamento por meio de consulta direta às obras dos autores referenciados, especialmente sobre pós-democracia, uma discussão e um conceito conceito relativamente recentes.

Desse modo, o corpus teórico, após o refinamento da pesquisa e leitura flutuante dos textos, resultou em quatro artigos e seis obras, conforme tabela apresentada no anexo I.

Em seguida, nos mesmos bancos de dados, usaram-se os descritores: educação de jovens e adultos e PROEJA. Obtiveram-se 150 artigos. Refinou-se a pesquisa pelos títulos acrescentando os descritores “acesso e permanência”, restaram 28 artigos. Com novo refinamento através dos descritores “avaliação, indexação e indexados” restaram dois artigos; destes, um consiste numa revisão sistemática da literatura, cujo *corpus* é composto por 79 artigos; o outro foi o único localizado pelo descritor “avaliação”. Fez-se necessária, também, consulta à legislação brasileira. A análise do *corpus* empírico permitiu explorar a dimensão político-normativa, integrando-a à dimensão crítica e ao *corpus* teórico.

2. Análise do corpus

São várias as definições dadas por diversos autores para política pública. e não há consenso entre os autores. Considerando que não há conceito melhor ou pior, percebe-se mais objetividade e coerência nos conceitos adotados por Schmitter (1984, p. 34) “política é a resolução pacífica para os conflitos”, e por Rua (1998), embora esta vá mais além ao afirmar que esse conceito carece de delimitação e esclarece que política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam

relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.

Todavia, para compreender esses conceitos no contexto contemporâneo, faz-se mister compreender o processo histórico e ontológico das políticas públicas, bem como as mudanças de paradigmas ocorridas a partir das últimas décadas do século XX.

Pioneiro ao introduzir o conceito de “mudanças de paradigma” no discurso de políticas públicas, Peter Hall (1993) debruçou-se sobre as principais transições na esfera das políticas públicas do Reino Unido, no período em que Margaret Thatcher era Primeiro Ministro (1979/1990). Com base no trabalho de Thomas Kuhn (1970), Hall usou o esse conceito para identificar as quatro características que marcam essas mudanças radicais. Primeiro, a mudança na política é moldada por uma mudança correspondente à visão de mundo subjacente. No Reino Unido, a mudança se deu rumo ao neoliberalismo. Em segundo lugar, Hall sugeriu que mudanças no paradigma de políticas públicas afetam estruturas de políticas públicas inteiras e não apenas parte delas. Terceiro, ele concluiu que os paradigmas recém- adotados devem ser internamente consistentes. Quarto, ele observou que o novo paradigma é incompatível com o antigo.

Tal incompatibilidade consiste precisamente no fato de que as políticas públicas no período anterior a 1980 pautavam-se no contrato social de Rousseau, que colocava a soberania do povo no centro do sistema político, cuja finalidade era criar políticas públicas para garantir a igualdade entre os cidadãos através da implementação de intervenções políticas bem concebidas. Nesta perspectiva, a educação possuiria um papel central e ‘redentor’.

O apelo de Rousseau, conforme Geerlof, pela igualdade teve uma grande influência na teoria socialista, na socialdemocracia, nos movimentos políticos socialistas, na criação do estado de bem-estar social e na educação moderna. (GEERLOF, 2019, p.07)

Portanto, é imprescindível o papel do Estado como regulador do mercado. Forte exemplo disso é o fato de mercados não regulamentados, justamente por não atuarem de maneira autocoercitiva, ocasionarem depressões econômicas severas.

Após esse período, o “deus” Mercado, livre da regulação do estado, passou a ocupar o centro do sistema político. Apostar firmemente nas forças de autocorreção do mercado provoca sérias transformações no paradigma das políticas públicas. O autor afirma:

A teoria e os quadros de políticas públicas que se seguem baseiam-se numa concepção individualista estrita da sociedade. O bem-estar humano é percebido como dependente de uma ideia irrestrita de liberdade individual, com a racionalidade do mercado como o primer da escolha individual (Kotz,2015), como citado em (Geerlof, 2019, p. 09)

Embora essa transição de paradigmas tenha sido observada por Hall (1993) no Reino Unido, pode-se estender a conclusão dessas observações para a maioria das sociedades modernas. As conclusões das observações de Hall dão conta especificamente de que:

O paradigma de políticas públicas neoliberais implicava simultaneamente em uma mudança nos objetivos da política (do social para o monetário), no cenário instrumental (que se tornava predominantemente orçamentário e orientado para negócios) e na instrumentação política relacionada. Consequentemente, todo o domínio público “se rendeu” à axiologia e ontologia do neoliberalismo e da teoria econômica neoliberal. A mudança representou aceitação total da ideia do livre mercado como salvadora do progresso (Achterhuis, 2010), como citado em (GEERLOF, 2019, p. 28)

Interessante observar que, no contrato social de Rousseau, a salvadora do progresso era a

“educação”. Já para a teoria neoliberalista, esse papel cabe ao ‘Livre Mercado’. O conceito do Estado Mínimo, adotado por diversos países, tem enfraquecido as democracias por inibir a participação da sociedade nas decisões do governo, especialmente em relação às políticas públicas.

Ranciére (2004), em sua obra “Ódio à democracia”, observa que ainda que consideremos determinadas regras mínimas para classificarmos uma sociedade como ‘democrática’, a partir de um sistema representativo, mandatos eleitorais, monopólio dos representantes do povo sobre a elaboração das leis, políticas, etc., constatamos que, efetivamente, essas regras são suficientes apenas para garantir o governo dos que amam o poder pelo poder, não dos que representam os interesses do povo. Nesta perspectiva, a democracia é uma utopia, pois vivemos em Estados Oligárquicos que, em seu *modus operandi*, dá “à minoria mais forte o poder de governar sem distúrbios e criar uma maioria e uma oposição que estão de acordo com as políticas a ser praticadas” (p.97). Tal manobra escamoteia a grande pretensão das oligarquias: “governar sem o povo, isto é, sem divisão do povo; governar sem política” (RANCIÈRE, 2014, p.102).

Nas últimas décadas, o campo do conhecimento das políticas públicas ressurgiu em decorrência, principalmente, do fato de a agenda da maioria dos países ter passado a se ajustar à política restritiva de gastos, especialmente nos países em desenvolvimento. Esta política impacta diretamente no desenho e na execução das políticas públicas econômicas e sociais, o que despertou maior interesse por parte de investigadores sobre este campo do conhecimento. Outro fator determinante e que chama a atenção, do ponto de vista da política pública, é o esforço dos governos em equilibrar receita e despesa em seus orçamentos, decorrentes do ajuste fiscal que restringiu a intervenção do Estado tanto na economia como nas políticas sociais. A partir dos anos 80, esta agenda passou a predominar especialmente no Sul Global, notadamente nos países com instabilidade inflacionária, como os da América Latina, a exemplo do Brasil.

Ranciére (2004) ressalta que o atual ódio à democracia surge justamente quando há o fortalecimento das pressões populares que findam por delimitar o raio de ação desses oligarcas, obrigando-os a recuar em determinados pontos. A articulação política da sociedade para reivindicar participação e diálogo nas tomadas de decisão é uma ameaça ao *status quo* de um modo de governar que não deseja a participação popular. Mas que, através de políticas públicas inclusivas, para combater a exclusão gerada anteriormente, busca invisibilizar os dissensos, através do simulacro de supostos consensos para acomodação de conflitos e desmobilização com despolíticação, a fim de manter os espaços políticos como espaços ausentes.

Para Colin Crouch (2014)), vivemos a pós-democracia, que consiste num regime com instituições democráticas formais, mas com desmobilização política, o que permite, neste novo “desenho” do capitalismo, sob a ilusão de participação política da sociedade nos espaços políticos, a implementação de políticas de exclusão, de cortes de direitos sociais e de empobrecimento da classe trabalhadora e das camadas populares. Neste bojo, as políticas educacionais, especialmente no Brasil atual, com cortes severos dos recursos para as universidades, Institutos Federais e para a educação básica, além de redução de direitos trabalhistas, deixa patente a coerência do que afirma Crouch.

2.2. Política educacional universalista e políticas educacionais focalizadas

As políticas públicas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação, relativamente, em especial, à educação básica para todos. Entretanto, o alcance dessas políticas universalistas, de acordo com Cury (2005), necessita ser avaliado e questionado. Essas políticas, de alcance geral, a exemplo da política educacional brasileira, voltada para todos os brasileiros, não têm sido eficientes para a superação das desigualdades. Há muitas lacunas que inviabilizam o acesso, a permanência e a conclusão de grande contingente da população.

Essas lacunas findam por ampliar as desigualdades e exclusão sociais. A consequência é a exclusão socioeducativa que, por sua vez, gera também exclusão do mundo do trabalho, pela baixa

escolarização e falta de qualificação profissional. Assim, políticas sociais focalizadas convivem com as universais, mais consolidadas, porém, ainda insuficientes. A desigualdade, a exclusão e a pobreza demarcam as opções políticas adotadas pelos governos.

A política pública educativa universalista, na verdade, escamoteia interesses oligárquicos, sob a égide da inclusão de todos pela igualdade de oportunidades, com o objetivo de perpetuar a “parte que não faz parte” (RANCIÈRE, 2014) à margem do sistema educativo e das possibilidades de ascensão econômica, política ou social.

2.3. O par dialético exclusão vs. inclusão

Em tese, a partir do nosso conhecimento de mundo, entendemos o que significa exclusão, e o seu par dialético, a inclusão. Na perspectiva da exclusão educativa, o conceito de *exclusão da escola* e de *exclusão na escola*, apresentado por Ferraro (1999)ⁱ, tem o objetivo de apontar fenômenos de não-acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças, notadamente as das camadas populares; Foucault (1996), por outro lado, em sua Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2/12/1970, trata as formas de embargo ou de exclusão do discurso e mostra que essa exclusão se materializa de diversas formas e sob as mais variadas justificativas. Para Ribeiro (2006), a superfície e o limite do conceito de exclusão suprimem atitudes autoritárias da classe que pretende acomodar os conflitos sem atravessar a superfície do fenômeno, para não ir ao fundo.

Assim, o contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído (a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir, e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do *status quo*, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos - os excluídos - ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (RIBEIRO, 2006, p. 03)

Na essência da exclusão, sob a superfície, subjacente ao discurso político, evidencia-se a perversidade que avança sobre as populações pobres e carentes. Ainda que políticas públicas focais e pontuais aparentem objetivar a inclusão para combater a exclusão, nem sempre essas políticas partem da essência escamoteada pela superficialidade do conceito, ou seja, elas parecem não ser desenhadas para realmente promover a inclusão, sim para dar aos movimentos sociais e sociedade a ilusão de participação política, atendendo, contingencialmente seu clamor pela inclusão e, assim, acomodar os conflitos, como bem sinaliza Crouch (2000). Para o autor, “[...] a política e o governo estão cada vez mais voltando ao controle das elites privilegiadas da maneira característica dos tempos pré-democráticos; e que uma das principais consequências desse processo é a crescente impotência de causas igualitárias.” (CROUCH, 2000, p. 137)

Por outro lado, Wanderley, (2001, p. 23) alerta para o fato de que, embora pobreza e exclusão seja um par articulado, um não implica necessariamente o outro. O conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, neste sentido, exclusão social tem que ser pensada a partir da questão da democracia, não obstante seus entraves que impedem a democratização da esfera pública e o avanço do exercício da política em seu sentido mais estrito, como bem destaca Rancière (2004).

Também Pochmann e Amorim (2003, p. 10) afirmam que “[...] a evolução dos povos tem revelado a exclusão como um fenômeno combinado e simultâneo à inclusão. Em outras palavras, o desenvolvimento de um país pode gerar condições de inclusão em paralelo às de exclusão.”

Sawaia (2001) acrescenta que a exclusão se constitui um *produto* do funcionamento do sistema, ao qual interessa a manutenção de uma ordem social excludente, através de diferentes formas de

desigualdades.

No bojo da exclusão, a do direito à educação revela-se como a face mais cruel deste fenômeno. Na sua esteira, os desdobramentos são de mais exclusão, seja social, política como do mundo do trabalho. Pessoas com baixa escolaridade, comumente, submetem-se a subempregos, com baixos salários e sem os direitos trabalhistas reconhecidos.

3. Percorso Histórico Da Educação De Jovens E Adultos – EJA:

No Brasil, a Constituição Federal de 1934 instituiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Todavia, sua oferta foi incipiente em relação aos altos índices de analfabetismo no país. Após reivindicação de diversos movimentos sociais, educadores e sociedade civil organizada, apenas em 1940, a educação de jovens e adultos – EJA - constituiu-se em tema de política educacional.

A EJA foi contemplada com uma dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. Entretanto, o FNEP foi criado em 1942, e seu funcionamento teve início em 1946. Ainda assim, esse foi o marco propulsor de uma política pública de EJA, reconhecida dentro do espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992).

A partir desse marco, observou-se uma sucessão de projetos e programas de EJA, todos com cariz assistencialista. O foco na alfabetização objetivava ampliar o contingente eleitoral. Para obter o título de eleitor, bastava o cidadão *desenhar* o nome, ainda que não reconhecesse as letras. O mais grave, porém, foi – e ainda é - a insuficiência da expansão do ensino elementar que continua a ampliar os índices de analfabetismo, seja pela exclusão *na* escola que, a partir da década de 70, com a democratização da educação, vê-se perdida e incapaz de lidar com a diversidade de alunos de todas as classes sociais, seja pela insuficiência de vagas e escolas para todos. Esses são potenciais indicadores dos índices de semianalfabetismo.

Somente com a Constituição de 1988, a EJA passa a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica no bojo das políticas educativas brasileiras. Além disso, estabelece, ainda, o direito à educação gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade regular, garantindo o Ensino Fundamental – EF - obrigatório e gratuito para todos. Contudo, o discurso político-normativo não foi transposto para a prática, contudo, acalmou o clamor popular.

Em 1990, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), segundo a qual, a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do EF e médio, com especificidade própria, superando sua dimensão de ensino supletivo, e regulamenta sua oferta, conforme o Artigo 37: “*A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*” (BRASIL, 1996). Assim, a EJA, adquire maior abrangência e efetivo reconhecimento como modalidade de ensino que, ao menos em tese, passa a ser obrigatória e gratuita.

A política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entretanto, induziu a municipalização por meio de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação, criados também em 1996 e restringiu o investimento público no EF de crianças e adolescentes, Ainda em 1996, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº.14/1996, a qual, contraditoriamente, suprime a obrigatoriedade do poder público de oferecer o EF para o público da EJA, além de suprimir também o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos. A exclusão se reinventa e se reafirma, não obstante o maior instrumento legal de uma nação: sua constituição.

O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi criado com base na mesma Emenda e regulamentado pela Lei 9424/96, medida necessária e importante para a educação regular. Para a EJA, todavia, é mais um processo de

exclusão, visto que veta a contabilização das matrículas dessa modalidade no EF para fins de repasse desses recursos.

Até 2002, mesmo que incipiente, havia orçamento e política para a EJA, ainda que, segundo Frigotto (2002, p.59), “no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia”.

Desse modo, na reforma educacional brasileira desta década, fez-se a opção por destinar os recursos públicos para o EF de crianças e adolescentes, com o discurso de que a relação custo-benefício da EJA é menos favorável que a educação primária de crianças. Portanto, seria mais eficiente investir na prevenção do analfabetismo

A partir de 2003, com o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, algumas mudanças foram implementadas com o desenvolvimento de vários programas destinados à EJA, como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM). (DI PIERRO, 2010) e o PROEJA.

3.1. PROEJA: uma promessa de inclusão

Embora o governo do PT tenha avançado e reduzido significativamente o analfabetismo no país, ainda precisava adotar políticas educacionais para os estudantes da EJA que lhes proporcionassem possibilidade de dar prosseguimento aos estudos. A sociedade reivindicava uma política para inclusão dos jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria, a fim de não só elevar o nível de escolarização, mas também com qualificação profissional, fator fundamental para a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho. (BRASIL, 2007).

Assim, o governo criou, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA – Programa de Integração do *Ensino Médio* com a Educação Profissional - com vistas a atender a demanda da EJA pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual era excluída. Esta política representa a possibilidade real de inclusão socioeducativa e profissional do público da EJA.

Contudo, a EJA do EF- não havia sido contemplada. Por isso, movimentos sociais e estudiosos propuseram sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. (BRASIL, 2007, p. 12). O presidente revogou e substituiu o Decreto nº 5.478/2005, pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual incluiu o EF, com Formação inicial e continuada, passando a denominação para PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a *Educação Básica* na Modalidade de EJA.

A política está em execução há 15 anos, tempo suficiente para ser avaliada quanto aos resultados alcançados até mesmo para nortear a sua forma de execução a fim de corrigir desvios ou equívocos que, porventura, possam desviá-la dos objetivos traçados. O MEC e a SETEC são os órgãos responsáveis pela sua monitoração e avaliação, conforme consta no Documento-Base.

Entretanto, até 2014, segundo informações do próprio MEC, nenhuma avaliação de execução, objetivos ou resultados foi realizada. Desse modo, não possuíam dados sobre resultados, impactos ou índices de inclusão. Em consultas posteriores via correio eletrônico, esses órgãos não responderam e nada consta em seus sítios oficiais. Eis aí a síntese do que Ranciére (2004) define como pós-democracia: atender a demanda popular pela inclusão pode ser mais um simulacro de democracia para acomodar conflitos, sem ultrapassar a superfície do conceito – exclusão, como nos fala Ribeiro (2006) - do que um interesse real na promoção da inclusão e do bem-estar social dos que ficaram à margem do processo de desenvolvimento econômico, político e social.

Portanto, os dados que podem ser coletados são aqueles apontados por investigadores brasileiros. Nesse sentido, Braga e Fernandes (2014), realizaram pesquisa bibliográfica intitulada “Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)”, sobre temas, abordagens e proposições de 79 artigos referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014), realizada a partir de revisão de conjunto (SALVADOR, 1986) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), conforme especificam as autoras.

As autoras selecionaram esses artigos segundo os descritores utilizados (*educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos, educação de pessoas jovens e adultas, juventude e idosos*) e chegaram a uma síntese da realidade da EJA no país. A retomada da concepção ontológica do trabalho, tendo em vista a integração da educação profissional e educação básica na modalidade EJA, é uma significativa contribuição desse quinquênio. Ao recuperar o histórico das políticas, resgata-se o papel da educação popular nesse processo (MORAES, 2013) e a premência de substituição de programas por políticas de Estado emancipatórias. Há artigos que convidam a refletir sobre implicações, conquistas e desafios para a construção de um currículo integrado, o que passa pela adesão dos professores. Segundo documento consultado, Shiroma; Lima Filho (2011), Silva (2011) e Hipólito (2013) ressaltam ser necessário observar a carência de condições para o trabalho docente e implementar estratégias e ações mais próximas aos professores no Brasil. (BRAGA & FERNANDES, 2015, p. 188). O diálogo, a partir das práticas laborais dos educandos, provoca a problematização do papel dos seus conhecimentos na escola, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Na síntese dos resultados, as autoras identificaram que ações e estratégias no sentido de realmente elevar a escolarização com qualidade são necessárias e urgentes. A primeira delas é a formação do professor para lidar com as especificidades nos modos e ritmos de aprendizagem desse público que, pelo distanciamento do sistema educacional, difere em quase todos os aspectos dos estudantes regulares.

Outro ponto importante é a integração do currículo da educação básica com a educação profissional, visto que os investigadores destacam essa compartimentação entre unidades curriculares ditas propedêuticas e as técnicas. Elas ressaltam também a necessidade de mais recursos e investimentos nesta modalidade da educação, visto que a formação profissional tem se baseado muito mais em teoria que em prática pela carência de laboratórios adequados aos cursos ofertados.

O acesso, permanência e conclusão também são apontados como fatores importantes que exigem estratégias, procedimentos e práticas que se adequem ao estudante trabalhador que se distanciou – ou foi excluído – do sistema educativo.

Ao observar que as autoras destacam os temas e abordagens dos investigadores-autores dos artigos selecionados, percebe-se que a política pública EJA e PROEJA são analisadas em vários aspectos: identidades, aprendizagem, formação de professores, ensino de Matemática, Física etc. Entretanto, a avaliação da execução dessas políticas inclusivas não têm sido objeto de investigação.

Flores (2017) em seu estudo, “Avaliação *ex post* da política pública proeja no IFBA campus santo amaro (BA)”, a autora resalta a necessidade de avaliação da política em todo o seu ciclo, ou seja, desde a inclusão da demanda na agenda política, elaboração, implementação, execução até a avaliação de resultados, com vistas a verificar os ajustes necessários para que os objetivos sejam, de fato, alcançados.

Nas suas conclusões, por exemplo, a autora afirma que os valores totais referentes a todas as turmas ingressantes durante o período estudado (2010-2014) revelam-nos uma realidade impactante, especialmente considerando que essa política se propõe a combater a exclusão do público da EJA, conforme quadro apresentado. (FLORES, 2017, p. 112)

INGRESSANTES	REPROVADOS / EVADIDOS / JUBILADOS	%
218 alunos	116	53,29

Fonte: Coordenação de Registros Escolares (CORES)-IFBA

Elaboração: Tânia Flores

Além disso, os estudantes ingressantes nesse período não eram da modalidade EJA, visto que 95% já havia concluído o ciclo da Educação Básica. Gestores do Instituto Federal da Bahia –IFBA alegaram que não havia público com perfil de EJA. Entretanto, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, de 2010, a taxa de pobreza naquela cidade era de 56,47%, e a taxa de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo, era de apenas 26,78% (PNUD, 2013). (FLORES, 2017, p. 17). Esses dados comprovam que há público, mas o modo de execução da política não favorece o seu acesso. O processo seletivo meritocrático, durante o período estudado, e o fato de os editais não especificarem o público-alvo da política. (FLORES, 2017, p. 20), revelam um discurso de exclusão subjacente à política de ingresso, o que desvirtua a inclusão. Para Cury:

Tais políticas (inclusivas e compensatórias) afirmam-se como estratégias voltadas a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido a permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade. (CURY, 2005, p. 15)

Portanto, as políticas públicas inclusivas e compensatórias têm como princípio e objetivo a correção das fragilidades de uma universalidade centrada em todo e cada indivíduo. Nem todos estão no mesmo ponto de partida. Não se pode desprezar o fato de que uma sociedade de classes apresenta consideráveis graus de desigualdades, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil.

4. Discussão Dos Resultados

Ao final da análise dos trabalhos e leitura das obras dos autores referidos, fica patente como a mudança de paradigma do capitalismo regulado para o neoliberalismo, ou pós-democracia, na perspectiva de Ranciére (2004) e Crouch (2014), impactou no desenho das políticas públicas. O estado como provedor do bem-estar social foi substituído pela axiologia e ontologia da teoria econômica neoliberal. A mudança paradigmática tirou de cena o bem comum, especialmente as políticas públicas educativas, e colocou no centro o livre mercado como salvador do progresso.

A adoção de políticas restritivas de gastos e o ajuste fiscal reduziram a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. As elites privilegiadas estão retomando o controle da política e do governo. As causas igualitárias tornam-se, assim, cada vez mais impotentes, principalmente porque governos, estado e elites desenvolvem mecanismos para subverter os dissensos, por meio de supostos consensos, objetivando a acomodação dos conflitos para esvaziar os espaços políticos e governar sem a participação popular e sem confrontos. Desmobilizar para despolarizar é uma das mais fortes características da pós-democracia.

Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Ranciére (1999, p. 27) “A pós-democracia é uma distribuição específica do sensível que sintetiza formas de rejeição (recusa) sob a bandeira do

consenso”. Essa afirmação evidencia-se e se materializa na análise da trajetória da EJA por reconhecimento como modalidade de ensino da educação básica. Estudiosos, teóricos e sociedade civil organizada ocuparam o espaço político para que esses brasileiros fossem reconhecidos como cidadãos e, portanto, sujeitos de direitos e não permitiu que o espaço político fosse um terreno ausente.

Os conflitos precisavam ser acomodados, o espaço político precisava ser esvaziado. A participação política através de questionamentos e reivindicações constantes com a participação dos principais educadores e estudiosos, especialmente Paulo Freire, grande defensor da EJA, representou apropriação democrática do espaço político. Estado e políticos adotaram estratégias de contenção.

Nesse sentido, Rancière (2004) considera que a política, engendrada como encenação de uma democracia legítima para conter o movimento político que clama por uma igualdade recusada e cobra transformação social, caracteriza-se como pós-democracia, uma vez que adota estratégias de desmobilização e despolitização.

É fundamental identificar essas estratégias e processos de despolitização a fim de percebê-las além do óbvio. Quanto a isso, □i□ek (2013), chama a atenção para o fato de que nenhum político, ainda que seja um tirano, afirmará ou declarará que uma lei ou política é criada com o objetivo de neutralizar seus inimigos, enriquecer seus amigos, a si mesmo ou beneficiar o grande capital, este fato “tem que permanecer negado publicamente: seu conhecimento público é contraproducente”(□i□ek, 2013, p. 280)

Para compreender a pós-democracia e atuar sobre ela, é necessário identificar aquilo que é negado e perceber esta negação como parte intrínseca daquilo que faz com que uma parte que não faz parte, permaneça à margem dos interesses ou dos resultados de uma política pública.

Com efeito, o discurso político acerca da inclusão limita-se à superficialidade do conceito, numa tentativa de acalmar movimentos sociais e sociedade, dando-lhes a ilusão de participação política, atendendo contingencialmente seu clamor pela inclusão para acomodar os conflitos e manter o espaço político como espaço ausente. A inclusão não representa efetivamente uma meta, porém, a exclusão caracteriza-se como um meio de retroalimentar o sistema.

A análise do corpus empírico confirma esta manutenção do *status quo*, não obstante a EJA ter sido contemplada com uma política pública inclusiva que, em seus princípios e finalidades, apresenta um cariz democrático de promoção do bem-estar e da justiça social. Entretanto, de acordo com Flores (2017):

A política pública PROEJA, no campo do direito, conforme proposta em seu Documento Base e demais instrumentos legais que a regulamentam, representa um avanço e conquista no que tange à inclusão dessa parcela da população vítima das desigualdades sociais do país, que se vê excluída do sistema educacional e da qualificação profissional para o trabalho, para a cidadania e para a inclusão social. No campo factual, porém, sua execução, em que pesem as contradições e uma teia de falhas e desafios presentes, representa uma nova forma de exclusão. (FLORES, 2017, p.112)

Ao implementar a política, o estado realmente acomodou os conflitos e esvaziou o espaço político. Entretanto, a avaliação de políticas públicas, semelhantemente a outros processos, deve acompanhar todo o ciclo de políticas, desde a sua elaboração à avaliação de resultados. justamente porque é assim distorções podem ser corrigidas para que os objetivos sejam alcançados.

Paradoxalmente, nesses 15 anos de execução da política, o MEC não realizou nenhum tipo de avaliação para mensurar seus resultados. Os investigadores brasileiros é que têm produzidos dados que apontam as falhas na sua execução, o diantanciamento dos objetivos estabelecidos pelo discurso

político-normativo e apontam caminhos para que a inclusão estabeleça-se, de fato, como meta. Nem a compilação desses dados o MEC e/ou a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC - realizaram.

No entanto, a avaliação das outras modalidades de ensino (educação superior e educação básica) são constantemente avaliadas e os dados publicizados nos sítios oficiais. . Some-se a isso o fato de que, para as demais modalidades de ensino, o estado investe na qualificação e formação de professores. Contudo, aqueles que atuam no PROEJA, com raras exceções, não receberam qualquer formação, desconhecem as peculiaridades do processo de aprendizagem destes alunos e, via de regra, reproduzem a mesma prática que utilizam na educação básica regular, fator apontado por Braga e Fernandes (2014) e Flores (2017) como o maior responsável pela evasão, desistência e reprovação no PROEJA.

A teoria da pós-democracia materializa-se na prática. Percebe-se uma legítima “encenação” da democracia. A esse respeito, Rancière (1999) postula que “a democracia adota diferentes formas de rejeição sob a bandeira do consenso, e o resultado é a erradicação da democracia em nome da própria democracia.” (Rancière, 1999, p. 27).

Portanto, o público da EJA, ao ingressar no PROEJA, depara-se com diversos tipos de recusa mascarada de democracia: ‘a política está aí. Foram criadas condições de igualdade de oportunidades e acessibilidade. O estudante é incapaz, preguiçoso, não se esforça e não atinge o sucesso escolar por culpa dele mesmo. O estado já fez sua parte’. Esse é o discurso subjacente ao modo de execução da política, à omissão do MEC e da SETEC.

5. Conclusões

A proposta de um novo paradigma para políticas públicas em que o bem-estar social e o respeito aos direitos sociais e constitucionais dos cidadãos, como está claro no Contrato Social de Rousseau, é uma bandeira a ser defendida com veemência para preservar a democracia e restabelecer o papel do estado como financiador do bem-estar social, do desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento humano e social, como bem ressalta Geerlof (2019). Especialmente neste momento em que os estados democráticos se encontram ameaçados com o avanço da direita em muitas partes do mundo, para a qual o ‘deus’ mercado é o centro dos interesses e a ideia do ‘estado mínimo’ é fortemente reforçada.

As políticas públicas educativas, especialmente, carecem de um desenho e estrutura que viabilizem a sua implementação e execução com eficiência, qualidade e eficácia. Para tanto, é necessário abrir espaços de governança para participação da sociedade. Todavia, é necessário considerar que “o espaço de participação deve ser, ao mesmo tempo, espaço político e de formação política” (HEALEY, 2006), justamente para a emancipação dos sujeitos, para o esclarecimento a fim de que possam participar consciente e criticamente dos processos democráticos, do contrário, “a retórica inclusiva de parceria – estado e sociedade - pode mascarar todos os tipos de práticas excludentes” (HEALEY, 2006, p. 538).

A revisão bibliográfica das autoras Braga & Fernandes (2015), assim com o estudo de Flores (2017), revelam as fragilidades da EJA e evidenciam, sobretudo, a carência de formação específica dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino, o que se reverbera em outros fatores como a permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes trabalhadores. As práticas laborais dos educandos são verdadeiros desafios para a construção de um currículo integrado que leve esses conhecimentos e experiências em consideração, numa perspectiva de valorização dos saberes desses jovens e adultos que retornam à escola após históricos de fracassos, abandonos ou exclusão.

Os estudos de Flores (2017) fazem uma avaliação da política e apontam, assim como Braga & Fernandes (2015), resultados insatisfatórios no modo de execução da política pública PROEJA. Flores vai além ao afirmar que “a política de inclusão, tal como vem sendo executada, não combate à

exclusão, antes, a perpetua. Podemos afirmar, assim, que ela se torna contraditória por ser uma política pretensamente inclusiva e que finda por ser excludente no que tange ao público da EJA”. (FLORES, 2017, p. 89).

E, ainda mais grave, dos estudantes “aprovados” no processo seletivo, 95% não possui o perfil EJA e, ainda assim, os resultados em números totais no espaço investigado por Flores– Instituto Federal da Bahia, Campus Santo Amaro, Bahia, Brasil (53% de reprovação, evasão e jubramento – reprovação consecutiva por dois semestres) são uma demonstração do *Laissez-faire* no modo como a política vem sendo executada e, exatamente por isso, precisa ser avaliada para corrigir essas e outras distorções identificadas pelos investigadores.

Diante dos resultados desta revisão da literatura, surgem os seguintes questionamentos: onde fica a lógica da emancipação nos sistemas educativos contemporâneos? De que forma a educação está contribuindo para promover a equidade de oportunidades? Como a educação promove a heterologia, o respeito ao outro e o combate à opressão, à exclusão? Essas são questões importantes para pensarmos a educação do nosso tempo, a fim de que, como sujeitos de espírito atento, possamos intervir e transformar a realidade. A escola deve atuar como instrumento de resgate dos princípios democráticos, não como instrumento de opressão e exclusão a serviço da pós-democracia.

É papel fundamental da escola pautar-se nos princípios democráticos. A pós-democracia nos desafia, como bem observa Ranciére (2004), pois este “modo de governar sem política, sem participação popular” suscita o enfrentamento, a organização da sociedade, a formação política, crítica dos nossos jovens para participarem do processo de reivindicação por espaços de participação política. Para o autor acima citado, esse é o caminho para limitar o círculo de ação das oligarquias.

REFERÊNCIAS

- CROUCH, c. (2000). *Coping with Post-Democracy*. Cambridge: Fabian Society
- CROUCH, C. (2004). *Post-Democracy*. Oxford, United Kingdom: Polity Press.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, vol.35, nº 124, São Paulo, jan/abr.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2002) Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil/militar à ditadura do capital. In: Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes.
- GEERLOF, Jaap. (2019). Um Novo Contrato Social: Substituindo o Paradigma da Política Pública Neoliberal por um Paradigma Participativo de Políticas Públicas. *The Journal of New Paradigm Research*. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1554549>
- HEALEY, P. (2006). Relational complexity and the imaginative power of strategic spatial planning. *European Planning Studies*, 14(4), 525–546. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09654310500421196>
- PAIVA, Vanilda P. (1983) Educação popular e educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: edições Loyola.
- PINTO, Céli Jardim. (2017) Tempos de pós-democracia: ausência do povo. [Debate]. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 21, p. 472 – 481, maio/ago. DOI: 10.5965/2175180309212017472
- POCHMANN, M.; AMORIN, R. (orgs). (2003). Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez.
- RANCIÈRE, J. (1999). *Disagreement: politics and philosophy* (Rose, tran). Minneapolis: University of Minesota Press.
- RANCIÈRE, Jacques. (2004) O ódio à democracia. 1. ed. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 125 p
- RIBEIRO, Marlene. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, 27(94), 155-178. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>
- WANDERLEY, M.B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia. B. (org) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.Petrópolis: Vozes.
- WILSON, J., & SWYNGEDOUW, E. (2015). Seeds of dystopia: Post-politics and the return of the political. In *The Post- Political and its Discontents: Spaces of Depoliticisation, Spectres of Radical Politics* (pp. 1–22). Edinburgh: Edinbunrh University Press.
- I□EK, S. (2013). O sujeito incômodo: O centro ausente da ontologia política (Tradução L). São Paulo. Ed. Boitempo.

Corpus teórico artigos

- RIBEIRO, Marlene. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação*

& *Sociedade*, 27(94), 155-178. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>

PINTO, Céli Jardim. (2017) Tempos de pós-democracia: ausência do povo. [Debate]. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 21, p. 472 – 481, maio/ago. DOI: 10.5965/2175180309212017472

HEALEY, P. (2006). Relational complexity and the imaginative power of strategic spatial planning. *European Planning Studies*, 14(4), 525–546. <https://doi.org/10.1080/09654310500421196>

GEERLOF, Ja ap . (2019). Um Novo Contrato Social: Substituindo o Paradigma da Política Pública Neoliberal por um Paradigma Participativo de Políticas Públicas. *The Journal of New Paradigm Research*. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1554549>

Corpus empírico

Braga, Fabiana Marini, & FERNANDES, Jarina Rodrigues. (2015). Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). *Cadernos CEDES*, 35(96), 173-196. <https://dx.doi.org/10.1590/C C 0101-32622015723757>

Flores, T. (2017). Avaliação *ex post* da política pública PROEJA no IFBA campus Santo Amaro. (B A). *HOLOS*, 3, 75-89. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5756>

*Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER; mestre em educação Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, doutoranda do Programa Doutoral em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Docente efetiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Email taniaflores@ua.pt - Investigação em andamento no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, sob orientação da Profª Drª Dora Fonseca, email dorafonseca@ua.pt