

OMOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENSE E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Walner Mamede

Doutorando/UnB
walner.jr@gmail.com

Dinorá de Castro Gomes

Doutoranda/ UnB
gomes.diza@gmail.com

RESUMO

Este texto é um resgate da experiência vivida há dez anos com a educação de jovens de adultos, na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Em seu desenvolvimento, organizado em duas partes, apresenta primeiramente o processo de construção coletiva de uma proposta pedagógica para esta modalidade de educação e uma releitura da análise feita à época pela equipe da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal. Em seguida, esse prisma é complementado por meio de um estudo de caso junto a uma escola dessa rede, o qual possibilitou a verificação do alcance dessa proposta pelos sujeitos envolvidos no chão da escola. Inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, entre os instrumentos utilizados destacam-se a entrevista e o questionário. Os caminhos percorridos são um convite a reflexões acerca do movimento incessante entre os desafios e os enfrentamentos inerentes a essa modalidade de educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Proposta pedagógica. Paulo Freire.

ABSTRACT

This text is a recollection of an experience lived ten years ago with the Youth and Adult Education in Goiânia's Municipal Educational System. In its development, organized in two parts, it presents primarily the collective construction process of a pedagogic proposal for this educational modality and a rereading of the analysis made in that moment by the staff of the Division of Education for Adolescents, Young and Adults of the Municipal Secretariat. Thereafter, this prism is complemented by a case study on a school from this system, this study made possible verifying the reach of this proposal by the subjects directly involved in the school. Inserted on the scope of a qualitative research, among the instruments utilized, stand out the interviewing and use of questionnaire. The paths taken are an invitation to reflect about the ceaseless movement between the challenges and confrontations inherent to this modality of education.

Keywords: Education of Young and Adult. Municipal Educational System of Goiânia. Pedagogic proposal. Paulo Freire.

Introdução

Paulo Freire (1987), mais que uma proposta de alfabetização, convida educadores e educandos ao compromisso de gradual conscientização política durante o processo de aprendizagem. Assim, leva os alunos a refletirem sobre suas condições objetivas de existência, a partir das quais elaboram hipóteses explicativas e proposições de superação para os problemas concretos vivenciados coletivamente no cotidiano da comunidade, em uma abordagem que inovou as formas de se perceber a educação e condicionou uma nova tendência pedagógica (LIBÂNEO, 1985). Essas hipóteses e proposições constituem-se, então, no ponto de partida e chegada para um processo pedagógico dialógico que, enraizado em questões locais, parte em busca de compreensões abstratas e genéricas e, depois, retorna ao contexto local para a superação das concepções reducionistas, originalmente, elaboradas (MAMEDE, 2004a). Nesse caudal, os conteúdos formais relativos à alfabetização são apreendidos como consequência de um processo educativo mais amplo e, politicamente orientado, constituindo-se em ferramentas de escrita e leitura do mundo, localmente contextualizadas. São essas as condições e pressupostos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), ressignificada como Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja)¹ e entendida como uma modalidade do Ensino Fundamental (GOIÂNIA, 2002; MAMEDE, SILVA, BARBOSA *et al*, 2004; MAMEDE, 2004b).

A discussão acerca da EJA, baseada na perspectiva freireana, permanece importante e pautada no momento atual. A experiência pioneira realizada por Paulo Freire é motivo de comemoração, tendo completado 50 anos de existência em 2013. Ela representou um marco ao que a partir de então vinha sendo feito nessa modalidade de educação e, no momento atual, poderia ser plena essa celebração se não estivesse assinalada por uma trajetória de lutas e enfrentamentos para a efetivação do direito de estudar, que permanece situada no horizonte das utopias.

Em pleno século XXI, pela primeira vez em quinze anos, o índice de analfabetismo cresceu no Brasil. É o que mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada em setembro de 2013. O índice de pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler nem escrever subiu de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012. Isso significa que no período de um ano o país ‘ganhou’ 300.000 analfabetos, que vão se somar aos 30 milhões já existentes. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, conforme dados do IBGE em 2010.

¹Em razão das condições objetivas da realidade de atendimento em Goiânia e da controvérsia surgida em torno da diferenciação entre “adolescente” e “jovem”, a SME considera, desde 1993, o adolescente como mais um de seus sujeitos no atendimento à EJA, incluindo-o nesta nomenclatura a partir de 1997.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 35% dos analfabetos já frequentaram a escola, evidenciando uma situação inquietante em que observa-se o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Com esse panorama, aumentam também as inquietações: por que, mesmo depois de tantos avanços na consolidação das políticas de EJA, acontece este aumento no índice de analfabetismo no Brasil? Que avaliação as autoridades responsáveis pela implementação das políticas públicas fazem a despeito desse índice? Como enfrentar os desafios provenientes da realidade dessa modalidade?

A criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola é fator indispensável. Entretanto, observa-se que a LDB foi omissa ao deixar de contemplar a necessidade de uma estrutura correspondente à especificidade da EJA. Tal omissão produz a armadilha neoliberal que aposta na ideia de que a oferta deve responder, mecanicamente, à demanda, sem se atentar para a necessidade de investimentos proporcionais que garantam qualidade à carreira docente e à educação, para além do número de vagas e do salário, conforme nos alerta Arroyo (2009).

Por toda essa conjuntura, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) vem se esforçando em (co)responder às exigências das especificidades da EJA em uma história permeada de tentativas, erros e acertos, na busca da qualidade e da efetivação do direito à educação. A caminhada da SME se inicia em 1959, com a criação do Departamento Municipal de Educação, transformado, em 1961, em Secretaria Municipal de Educação, “quando o prefeito (...) negociou com o Estado a separação da rede física da SME” (CLÍMACO, 1991, p. 37). O município de Goiânia possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960, com o curso ginásial. Com a implantação da Lei 5.692/71, de reforma do ensino, os alunos jovens e adultos passaram a ser atendidos em classes do ensino supletivo. Gomes (2006, p.34) resume uma parte dessa história assim:

A insatisfação dos professores da rede municipal com os resultados dos cursos supletivos levou esses professores a solicitarem o fim desse tipo de curso e a transformação das classes de ensino supletivo em classes de ensino regular noturno. Este atendimento vigorou até 1992, quando, então, constituiu-se a primeira equipe do ensino noturno. Essa equipe desenvolveu uma proposta para o ensino de jovens e adultos que já buscava uma diferenciação em relação à proposta pedagógica desenvolvida para crianças e adolescentes. A constituição de um espaço próprio para a discussão da EJA resultou em mudanças na forma de atendimento na rede regular noturna, alterando horários, organização curricular, formas de avaliação, períodos de matrícula, avanço e classificação dos alunos.

Vale destacar que em 1993 se inicia a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA” (GOIÂNIA, 1993), que se expandiu pela SME com recursos do Tesouro Municipal. A origem histórica das ideias que nortearam a construção do Projeto AJA revela que ele se compromete com uma concepção de educação vinculada à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, um compromisso consistentemente materializado nos pressupostos pedagógicos subjacentes aos cursos de formação continuada dos educadores e às suas próprias práticas cotidianas no interior das salas de aula, nas quais se tentava integrar a realidade social concreta do educando com os processos educativos formais, em busca de uma aprendizagem significativa e politicamente orientada. Com esse compromisso, a SME se viu pressionada a promover discussões e buscar alternativas que assegurassem a continuidade do atendimento à EJA, fortalecendo a mesma concepção integradora que norteava o projeto AJA. Como resultado, em 2000 é implantada a ‘Base Curricular Paritária’ em toda a Eaja da rede municipal de educação de Goiânia, sendo aprovada a nova Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em 08 de dezembro de 2000.

A experiência compartilhada neste artigo é resultante de um momento significativo, seguramente um marco na história da EJA vivida pelos sujeitos por ela envolvidos no interior dessa Rede: “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo” (GOIÂNIA, 2004). A construção dessa proposta se deu fundamentalmente em dois espaços diferentes: o da equipe que coordenava o trabalho e o das escolas envolvidas. A Parte I deste artigo apresenta o processo vivido pela equipe de coordenação, do trabalho hercúleo desde a criação de metodologias para o levantamento dos dados, à sistematização e análise dos dados coletados em 40 escolas que participaram da pesquisa. Também se ocupa em empreender uma releitura desses dados, a fim de validá-los por meio de outra abordagem metodológica, evidenciando sua consistência original. A Parte II complementa essa experiência, apresentando os resultados posteriores, conquistados por meio de um estudo de caso junto a uma escola dessa rede, que possibilitou a verificação do alcance dessa proposta pelos sujeitos envolvidos no interior da instituição escolar. Traz como tema central uma experiência na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos em Goiânia vivenciada pela Escola Municipal Flor do Cerrado (GOMES, 2006).

²A ‘Base Curricular Paritária’ é uma organização em que “todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do/a educando/a” (GOIÂNIA, 2005, p. 6).

As situações vividas ao longo da trajetória da SME vêm fortalecendo o espaço da EJA em Goiânia, consolidando-a como política pública de fato, e tornando-a um ambiente de lutas para os que chegam, de sinalização para os que passam e de compromisso para os que a conhecem por dentro e se sentem permanentemente provocados a se manterem na discussão. Esta última é a condição na qual se encontram os sujeitos que aqui se apresentam como autores deste artigo. Compartilhando suas experiências, foram outrora funcionários atuando na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) da SME e têm a consciência de que a continuidade de suas buscas hoje é, em grande parte, proveniente do que permanece das aprendizagens e inquietações obtidas no envolvimento com o trabalho nela desempenhado e que não lhes permite apartarem-se de seus vínculos com essa Secretaria e dos seus compromissos com a educação.

PARTE I - Constituição e análise de uma proposta para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Esta parte resgata um pouco da memória da experiência vivida pela equipe de coordenação, durante a elaboração da proposta mencionada, e traz, sob uma nova perspectiva, as contribuições de um dos participantes do trabalho original, que resolve submetê-lo à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a fim de reexaminar os resultados obtidos e redimensionar o valor do trabalho realizado.

Em janeiro de 2001, a SME instituiu a Divisão de Ensino Fundamental Noturno (DEF-Not)³ como parte integrante do Departamento de Ensino (DEPE). Essa Divisão, composta por educadores que atuavam no ensino noturno, já nasceu com a preocupação e o compromisso de constituir fóruns de discussão sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja), em função das mudanças e solicitações ocorridas já em 2000⁴, fruto do constante diálogo com educadores e educandos. Assim, como continuidade desse processo, a SME, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), propôs o projeto *A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo*, o qual se orientou, particularmente, pelos escritos de Paulo Freire, mas também pelos aportes teóricos de Lev S. Vygotsky (1979), Carlos Brandão (1999, 2002), Maria Cecília Minayo (2002), Antônio

³A primeira Equipe de Ensino Noturno foi constituída em 1992, passando por várias reestruturações, até a criação da Divisão de Ensino Fundamental Noturno, denominada, no final de 2001, Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA). O Departamento de Ensino e as Unidades Regionais de Ensino foram também reestruturados, sendo renomeados, respectivamente, por Departamento Pedagógico e Unidades Regionais de Educação (URE's).

⁴Referimo-nos aqui à Base Curricular Paritária.

Gramsci (1995) e Miguel Arroyo (1997), dentre outros que fundamentam uma educação emancipatória e um programa de pesquisa participativo.

O problema era como construir coletiva e democraticamente uma proposta curricular transformadora, que atendesse às expectativas e necessidades identificadas no diálogo junto a educandos, educadores e comunidade, nos momentos que antecederam a reestruturação curricular e fizeram parte de um ciclo de debates que ocorreram na Rede. Essa e outras questões levaram os integrantes da então DEF-Not a convidar as Unidades Regionais de Ensino (URE's) e o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), para que estabelecessem os encaminhamentos de estruturação do projeto a ser apresentado às escolas, o que aconteceu entre fevereiro e agosto de 2001 (MAMEDE *et al*, 2004).

Os momentos seguintes, em que ocorreram o levantamento de dados, discussões e reflexões, dos quais participaram 40 escolas, desenvolveram-se entre setembro de 2001 e dezembro de 2003, resultando em grande quantidade de informações, textos e conhecimentos referentes à EJA, que foram compartilhados com todos os participantes do projeto, possibilitando o repensar da prática pedagógica nas escolas da Rede e a ressignificação do conceito de 'trabalho pedagógico a partir da realidade do educando'.

Como resposta aos anseios explicitados pelas escolas durante as investigações, o projeto optou por uma metodologia de trabalho que buscava estruturar o currículo escolar, tendo por ponto de partida a realidade percebida e expressa pelo próprio educando como fruto de um diagnóstico local realizado pelo professor em uma perspectiva freireana de educação (FREIRE, 1987, 2000, 2001; GOIÂNIA, 2002). Durante esse processo, nas escolas e nas URE's, foram realizados encontros, entrevistas, seminários, plenárias bem como aplicação de questionários, relatórios e roteiros de discussões. Para tanto, simultaneamente, uma proposta de trabalho conjunto foi apresentada em quatro escolas por noite, para um total de 89 Unidades Escolares da RME, sendo que 40 optaram pela adesão aos trabalhos por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os trabalhos foram planejados de forma a contemplar a participação da comunidade local e de todos os profissionais do turno, durante o próprio turno de trabalho, sem suspensão das aulas e com a participação dos alunos.

Assim, em um primeiro momento junto às escolas, foi discutida a proposta, a metodologia de trabalho e sua previsão de encerramento, bem como os encaminhamentos para o desenvolvimento dos trabalhos a partir de então. Após realizado novo convite às demais escolas, que ainda não haviam aderido aos trabalhos, partimos para as reuniões agendadas e coleta das verbalizações. De forma geral, as reflexões que se seguiram nas reuniões giravam em torno de uma questão aberta: 'que problemas vocês vivenciam em relação à escola, que explicações dariam a eles e como sugerem sua superação?'

Na sequência, o documento *Bases Políticas e Aspectos Legais da Educação de Jovens e Adultos* (GOIÂNIA, 2004) foi entregue a representantes dos três segmentos das 40 escolas: comunidade (que acabou se reduzindo aos alunos da escola), trabalhadores administrativos e docentes. Tal documento teve como referência a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Parecer do Conselho de Educação Básica e os Pareceres dos Conselhos de Educação de Goiânia e de Goiás e motivou nova discussão e registro das manifestações. O texto *A Concepção de Pesquisa que estamos trabalhando na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos* (GOIÂNIA, 2004), foi entregue a cada representante para que, em um segundo momento, empreendesse um debate sobre seu conteúdo na escola e obtivesse sugestões de formas possíveis para a coleta das percepções de cada segmento. O resultado contrariou o esperado, não se constituindo como sugestões de ação, e trouxe os anseios do coletivo e uma descrição da realidade escolar, o que exigiu um reordenamento do que fora planejado. Assim, todo o material coletado foi analisado e realizou-se sua sistematização em classes de conteúdos, o que deu origem ao documento: *Sistematização de falas por escola*, que se constituiu o documento-mestre a partir do qual desenrolou-se todo o processo de pesquisa.

As verbalizações obtidas dentro dos três segmentos de respondentes (comunidade, trabalhador docente e trabalhador administrativo) não foram individualizadas por pessoa, mas por segmento no interior de cada escola, posteriormente, sendo identificadas apenas pelo núcleo central das ideias que veiculavam, compondo um eixo temático específico dividido em sub eixos representativos do conteúdo das falas que se agrupavam sob ele, registradas no documento *Abordagem por Eixos Temáticos* (GOIÂNIA, 2004). A intenção subsumida a essa estratégia repousava da tentativa de atribuir iguais pesos e medidas às falas dos diferentes segmentos, evitando-se a concessão de privilégios a um ou a outro em sua interpretação e garantido aquilo que já estava, previamente, colocado no referencial teórico global das ações da SME: o respeito igualitário às posições dos diferentes sujeitos da escola.

Assim, retomamos as verbalizações constantes do documento *Abordagem por Eixos Temáticos*, que compuseram um corpo de falas, sobre o qual aplicamos as técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), não utilizadas, originalmente, na pesquisa de construção da proposta, a fim de identificar suas novas categorias de análise e sugerir novas interpretações ou reafirmar o que já foi apresentado nesse documento. Para tanto, as verbalizações passaram por uma revisão a partir de duas categorias gerais ‘a priori’, em um processo dedutivo de categorização: ‘Referências ao trabalhador: relações trabalhador-trabalhador, trabalhador-formação, trabalhador-carga horária, trabalhador-salário, trabalhador-ambiente’ e ‘Referências curriculares e pedagógicas: aulas, alunos, horário letivo, avaliação, disciplinas, comunidade externa’.

Tal revisão intentou garantir respeito aos critérios de pertinência, exclusividade, homogeneidade e, particularmente, o de exaustividade do conteúdo do documento em relação às categorias a serem construídas, conforme preconizado pela Análise de Conteúdo empregada. Assim, identificamos um grupo de falas relacionadas à primeira categoria e objeto da presente discussão. No interior dessa categoria prévia dedutiva, realizamos um processo indutivo que permitiu a compreensão das singularidades, pela definição de temas, e o estabelecimento de um fator comum, pela constituição das categorias, que explicou algumas singularidades em um conjunto coeso (BERNARDES, 2011).

O projeto da Eaja, a partir dos pressupostos adotados, logrou reestruturar toda uma proposta de Educação para Jovens e Adultos na RME, sistematizada, coletivamente, em diversos documentos e relatórios de pesquisa (GOIÂNIA, 2004). A análise proposta neste artigo refere-se a uma visão crítica sobre uma pequena parcela desse trabalho e num momento bem posterior à sua ocorrência, o que nos beneficia com uma visão panorâmica privilegiada e em nada desmerece as conquistas realizadas. É nesse espírito que nos propomos a apresentar o que se segue.

O documento 'Abordagem por Eixos Temáticos' nos aponta cinco eixos, a saber, 'Organização Administrativo-Pedagógica', 'Relacionamento Humano', 'Organização Curricular', 'Valorização Profissional', 'Política e Estrutura Material/Financeira', a partir de uma tematização das verbalizações obtidas junto às escolas. Cada um desses eixos recebeu uma síntese registrada no documento final da pesquisa como mote às discussões e encaminhamentos que se seguiram (GOIÂNIA, 2004). É a partir dessas sínteses que empreenderemos as análises que se seguem.

Encontramos no eixo 'Organização Administrativo-Pedagógica' a reunião de dados que abordam a problemática da realidade escolar do ponto de vista técnico-administrativo, ou seja, aspectos como a necessidade de melhorar o atendimento da demanda escolar, sem, entretanto, negligenciar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a qual tem relação com a carga horária, o número de alunos por turma, o trabalho coletivo e a própria estrutura organizacional do currículo.

O documento 'Relacionamento Humano' agrupou dados tais como a solicitação de maior participação e compromisso do setor administrativo, da comunidade, do professor e do aluno dentro da escola em um relacionamento mais harmonioso, o respeito às diferenças e a realização de trabalho pedagógico significativo, crítico e dinâmico para diminuir a evasão.

'Organização Curricular' representou a preocupação da comunidade escolar em construir uma proposta curricular coletiva partindo da realidade vivenciada, contemplando questões como avaliação, metodologias e base

curricular. Os dados apontaram para um currículo inovador, dinâmico, flexível, humanizador e com metodologias diversificadas, capaz de possibilitar ao educando interferir de forma crítica na realidade, valorizando as relações escola/mundo do trabalho/cultura, bem como o trabalho coletivo.

‘Valorização Profissional’ tratou das condições laborais do trabalhador (administrativo e docente) na escola e da formação. Argumentou que a formação continuada dos profissionais da educação deve se dar por meio de cursos, oficinas, trocas de experiências, momentos individuais e reuniões periódicas (quinzenais e mensais) de estudo na escola e nas Unidades Regionais. Neste Eixo foram também abordadas questões sobre o plano de carreira dos trabalhadores administrativos.

O último eixo abordado, ‘Política e Estrutura Material/Financeira’, assinala que as questões abordadas apontaram para a necessidade de democratização das ações empreendidas dentro da RME, bem como, para a adequação da estrutura material às necessidades da Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2004).

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) empreendida neste trabalho, a partir do conteúdo da pesquisa original, apontou, em alguma medida, resultados gerais bastante semelhantes àqueles obtidos nos trabalhos originais, a despeito das diferenças entre as metodologias, da existência de categorias diferentes e da pré-definição das duas categorias teóricas de análise (‘Referências ao trabalhador’ e ‘Referências curriculares e pedagógicas’), o que exclui desta reflexão os conteúdos que se referiram a questões que não estavam diretamente ligadas ao trabalhador. As novas categorias identificadas, as quais não coincidiram com as categorias do trabalho original, foram: ‘Garantir quadro profissional adequado’, ‘Deficiência comunicativa e democratização dos processos e das relações’, ‘Condições objetivas de trabalho inadequadas’, ‘Direitos trabalhistas/Estabilidade financeira’ e ‘Oferta/exigência de qualificação profissional adequada’.

Assim, a categoria ‘Garantir quadro profissional adequado’ apontou a necessidade de ampliação do quadro funcional e a adequada substituição de licenciados, a fim de que haja continuidade eficiente dos trabalhos, bem como a importância da existência de equipes multidisciplinares para apoio às escolas. Essa síntese mostra-se como algo que não figurou, explicitamente, entre as sínteses do Projeto Eaja.

‘Deficiência comunicativa e democratização dos processos e das relações’ denunciou uma deficiência de comunicação entre os órgãos centrais e as escolas, assim como dentro da própria escola entre professores, o que omite informações essenciais e perturba o desempenho das funções por cada trabalhador escolar. Ainda manifestou preocupação com o fato da proposta da SME ser apenas aparentemente democrática, afirmando ser indispensável

a participação coletiva na construção do currículo e que as mudanças na escola apenas são possíveis se todo o coletivo participa ativamente e se direitos e deveres são equivalentes, seja no que se refere ao horário de entrada e saída, seja no que tange às relações pessoais, solicitando-se a oferta de cursos que possam contribuir com a humanização das relações. Esta pode ser uma síntese subsumida ao eixo 'Política e Estrutura Material/Financeira', ao ser mencionada a necessidade de democratização dos processos, uma vez que a comunicação e compartilhamento de informações são essenciais a um processo democrático. Também está diluída nos eixos 'Organização Administrativo-Pedagógica' e 'Organização Curricular', uma vez que tais eixos exibem a preocupação com um trabalho coletivo na construção do currículo e nos afazeres dentro da escola, e no eixo 'Relacionamento Humano', que trata da harmonia dos relacionamentos e do respeito às diferenças, ressentindo-se de sua falta na escola e do pequeno reconhecimento do outro como pessoa humana.

A categoria 'Condições objetivas de trabalho inadequadas' apresentou uma preocupação com o número de alunos por turma, com a garantia de planejamento semanal, inclusive como parte integrante das 800h e 200 dias letivos, e com a existência de equipamentos adequados e de jornada de trabalho confortável. Também registrou que os bebedouros, os ventiladores e os banheiros estão sem manutenção, as salas são quentes e mal iluminadas e que não há espaço adequado para a Educação Física. As manifestações aqui presentes deixaram claro serem tais aspectos essenciais ao bem-estar e ao desempenho eficiente das funções do trabalhador escolar. Tais elementos figuram no eixo 'Política e Estrutura Material/Financeira' e foram contemplados também no eixo 'Organização Administrativo-Pedagógica', o qual entende, inclusive, ser o planejamento semanal um aspecto do trabalho coletivo já anunciado na categoria 'Deficiência comunicativa e democratização dos processos'.

Em 'Direitos trabalhistas/Estabilidade financeira' há uma exigência pela implantação do plano de carreira do trabalhador administrativo, com necessário aumento salarial e estabilidade em um mesmo local de trabalho, solicitando que professores e administrativos tenham os mesmos direitos e deveres, inclusive no que se refere às questões trabalhistas, e que se garanta a manutenção dos valores recebidos pelos trabalhadores, ainda que haja redução da jornada de trabalho, no novo currículo ou do número de turmas na escola em decorrência da evasão. Percebemos que as ideias presentes nesta categoria podem ser encontradas, também no eixo 'Valorização Profissional', que aborda a preocupação dos trabalhadores com o plano de carreira e com aspectos laborais genéricos, pertencentes, também, à categoria 'Condições objetivas de trabalho inadequadas'.

A categoria 'Oferta/exigência de qualificação profissional adequada' é aquela que agrupa o maior número de falas, e manteve-se inalterada

durante todo o trabalho de análise, não incorporando novos temas ou desincorporando o que já estava sob sua guarda, e apresenta a solicitação de cursos e momentos de formação contínuos, planejados de forma ampliada ou conforme as necessidades específicas de cada escola e cada segmento escolar, a fim de auxiliar o trabalhador na superação de suas dificuldades e possibilitar a adequada implementação da nova proposta curricular, inclusive com cursos específicos por área e interdisciplinares, preferivelmente, em horário de trabalho. Ficou clara a importância dada à participação em congressos e o diálogo com a universidade na organização de cursos, bem como a necessidade de que pessoas qualificadas estejam à frente da formação e do apoio escolar. Também foi mencionada a necessidade de curso que exija qualificação específica. Esta categoria está contida no eixo 'Valorização Profissional', que também aborda questões relativas ao plano de carreira dos trabalhadores escolares.

Não há comparação absoluta possível entre o que foi realizado anteriormente pela SME e o que se faz neste momento. Contudo, é possível estabelecer-se um paralelo que nos permite observar certa aproximação dos resultados, bem como alguns distanciamentos.

Atécnica de Bardin (1977) exige respeito aos critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade e pertinência. Percebemos que o trabalho empreendido pela SME carece de tais pré-requisitos e isso fica evidente quando identificamos elementos comuns a diferentes eixos, elementos que poderiam ser unificados em um único eixo ou que poderiam ser separados em eixos diferentes.

Em razão das categorias teóricas que definimos 'a priori', ficaram excluídas de nosso trabalho questões relativas a metodologias de ensino-aprendizagem, organização curricular, avaliação, evasão escolar, adequação das aulas e das disciplinas, comportamento dos alunos, horário letivo e comunidade externa local, elementos que surgiram de forma, mais ou menos dispersa no interior dos cinco eixos construídos pelo trabalho original. Entretanto, isso não comprometeu os objetivos deste trabalho, mas, ao contrário, evidenciou o acerto das categorias teóricas, uma vez que tais elementos foram, eficientemente, excluídos durante a análise dos registros.

Assim, a categoria 'Garantir quadro profissional adequado', por nós encontrada, apareceu como a única sem paralelo entre os eixos do Projeto Eaja, figurando como algo que, aparentemente, passou despercebido pela análise original.

Em nossa análise, a categoria 'Oferta/exigência de qualificação profissional adequada' aparece com o maior número de menções. Tal importância ficou evidente, também, nos trabalhos da SME, que, de forma geral no documento final da pesquisa Eaja (GOIÂNIA, 2004), dedicou-lhe

especial atenção, destacando a necessidade da formação continuada, tema recorrente nas falas, conforme podemos conferir abaixo:

A formação continuada é que poderá suprir informações (...) A valorização profissional é que poderá assegurar a dedicação e o compromisso (...) Nenhuma transformação se efetivará sem amplo debate (...) Referenciais teóricos e formação integral para todos os eixos, que tenham por intuito a construção da práxis educativa (GOIÂNIA, 2004, p. 24).

É explícito o desejo de que esta formação ocorra numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao fazer pedagógico, para que se possa garantir retorno dessa ação ao trabalho efetivo em sala de aula, conforme podemos observar nas falas abaixo:

As pessoas responsáveis pelo grupo de formação deverão fazer a abordagem utilizando o referencial teórico condizente com a proposta (...) a formação dos profissionais é imprescindível para que as mudanças aconteçam. É através dela que os professores podem refletir sobre sua prática, avaliar e conhecer outra e propor mudanças autonomamente, sentindo-se sujeitos desse processo histórico [...] A formação dos profissionais deve ser compromisso assumido pela SME. Assegurar e ampliar a participação em congressos, seminários e palestras (...) O professor do noturno precisa de uma formação compatível com a realidade do noturno (...) os profissionais precisam de momentos para a troca de experiências práticas e vivenciadas de acordo com a realidade do noturno (GOIÂNIA, 2004, p. 24).

Os mesmos elementos apareceram na Análise de Conteúdo ora realizada, indicando grande similitude entre os resultados obtidos por nós e pela SME, o que dá maior sustentabilidade às conclusões obtidas com o estudo de caso a seguir.

Parte II - O caso da escola municipal 'Flor do Cerrado'

A primeira parte deste artigo faz referência ao processo vivido pela equipe de coordenação da EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), para a elaboração de uma proposta específica para o trabalho com essa modalidade. Esta segunda parte é proveniente de um estudo de caso (GOMES, 2006) que buscou verificar o alcance dessa proposta no interior da 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. Este é um convite para compartilharmos essa experiência e conhecermos as duas faces do trabalho empreendido na RME: a construção da proposta e sua materialização.

A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia aponta para uma atuação aproximada da realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que oferta a continuidade da formação escolar para além da alfabetização, alcançando todo o Ensino Fundamental.

A proposta da Eaja da SME de Goiânia é um caminho construído a partir das experiências, das solicitações e das escutas da realidade vivida pelas escolas, que, embasada numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautada nos princípios da Educação Popular, possibilita ampliar a percepção da relação entre o mercado de trabalho e a lógica dos mecanismos do mundo do trabalho.

Impelida por esse contexto, essa investigação teve como *objetivo* entender como estavam se dando as relações entre a proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede, entendendo-se o Projeto Político-Pedagógico como expressão das concepções e das ações intencionadas pela comunidade escolar. O alcance desse objetivo foi buscado por meio de um *estudo de caso*: o da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (EMFC)⁵, localizada no bairro ‘Canto Goiano’⁶ em Goiânia.

A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tornou-se *lócus* desse *estudo de caso* por ser apontada, pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, como uma, dentre as 12 Escolas de Eaja da RME de Goiânia, que mais vinha se esforçando para corresponder à “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Esta é a razão porque foi *escolhida* como *ambiente natural* de pesquisa ou *lócus* privilegiado dessa investigação.

Optou-se, nesse trabalho de pesquisa, pela investigação *das relações existentes entre a proposta da Eaja da SME e o projeto político-pedagógico de educação proposto pela EMFC a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do turno noturno, entre 2001 e 2005*. Emergem daí duas questões *centrais*: 1) como se deu, entre 2001 e 2005, a educação dos adolescentes, jovens e adultos na ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’?; 2) Será que a Eaja que aí se deu, neste período, correspondeu ao que foi proposto pelo projeto da SME para as escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia? Isso necessitava ser investigado e encontramos no pensamento gramsciano (GRAMSCI, 2004) uma ideia que nos colocou em alerta quanto à postura adotada ao se observar a escola, assim como nos possibilitou melhor entender o que foi notado sobre essa escola. Para o autor, devemos estar cômnicos da separação entre a escola e a vida ao criticarmos seus programas e organização curricular, sob o risco de tornarmos inócua qualquer proposta que se faça para a superação de tal condição. Foi com o objetivo de resgatar a participação ativa do aluno e de religar a escola à vida que a proposta para

⁵A identidade da escola investigada foi preservada. O nome a ela conferido é fictício, pois o que este estudo revela não está ligado apenas a esta escola, mas a um projeto maior onde ela se insere.

⁶O nome do bairro também é fictício.

a Eaja foi construída e foi com esse olhar que nos dirigimos à EMFC, o que indicou a necessidade de discutir o que se entende por Projeto Político-Pedagógico e por educação para adolescentes, jovens e adultos.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê, no seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este preceito legal leva às escolas a tarefa de sistematizar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e refletir sobre sua intencionalidade educativa como uma de suas principais tarefas. Na EMFC, o comentário da professora Aroeira faz perceber o esforço empreendido e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para a efetivação de um PPP, realmente, participativo.

Tudo é feito pelo grupo, pelo coletivo de professores, todas as questões pra serem aprovadas ou pra estarem definitivamente no PPP elas são discutidas com os três turnos. [Porém], na verdade, o PPP, ele tem mais a participação de professores e funcionários administrativos da escola do que de alunos, porque geralmente ele é elaborado e discutido no período que antecede o início do ano letivo...⁷

Sobre a elaboração do PPP da EMFC a diretora afirmou que “teve uma participação muito bacana de todos.”⁸ Mas pelo questionário respondido pelos professores, somente um afirmou conhecer o PPP da ‘Escola’ e, dentre os quatro alunos entrevistados, três desconheciam sua existência e somente um informou “saber” que ele existia: “a diretora chegou na nossa sala, da 8ª série, e explicou como que é o projeto, foi muito bom.”⁹ A contradição entre estas informações expressa, em parte, as contradições que permeiam as relações no interior da EMFC. Elas vão direcionar, portanto, para a compreensão da verdadeira função do projeto político-pedagógico no interior da ‘EMFC’ e para a relação entre o PPP, as ações desta ‘Escola’ e a proposta da Eaja da SME.

O projeto político-pedagógico deve ser um instrumento de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas coletivamente. Nesta perspectiva, Veiga (2004, p. 15) afirma:

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

⁷Entrevista- 3 de 24/11/2005.

⁸Entrevista- 1 de 25/10/2005.

⁹Entrevista- 8 de 13/12/2005.

A proposta pedagógica construída para a Eaja, na busca da almejada autonomia e qualidade aventadas por Veiga (2004) e requeridas nas inúmeras reuniões de constituição da Base Paritária que a antecedeu, estruturou suas bases filosóficas e metodológicas em um modelo criado pela própria SME, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), em início dos anos 90 do século passado, o Projeto AJA (MAMEDE; SILVA; BARBOSA, 2004; CUNHA; RODRIGUES; MACHADO, 2007). Todo o referencial teórico do Projeto AJA, por sua vez, assentava-se nos pressupostos freireanos da Educação Popular (FREIRE, 1987). O conceito de Educação Popular está ainda hoje marcadamente relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 60. “O período que antecede esta década, reconhecia a expressão ‘Educação Popular’ como universalização do ensino elementar, incluindo neste processo a defesa dos programas de educação de adultos” (MACHADO, 1997, p.13). O contexto político vivido no país a partir da década de 60 reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada por Paulo Freire.

A adjetivação ‘popular’ deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação, aparecendo como legitimamente digna de tal qualitativo apenas a educação ‘produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe’ e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares (PAIVA, 1984, apud MACHADO, 1997, p.13).

A experiência de educação popular idealizada por Paulo Freire era direcionada para o adulto analfabeto, necessitando, hoje, ser ajustada para a inclusão do adolescente e do jovem que se encontram fora da faixa etária escolar, assim como garantir a continuidade de sua formação escolar para além da alfabetização. A história da modalidade do ensino adulto explica a sua ampliação aos jovens e até adolescentes. Na verdade, ela é o resultado de uma demanda social. Segundo Paiva (1984, apud MACHADO, 1997, p.15), esta ampliação já está presente na política educacional brasileira desde 1950, pelo lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Hoje já está também incorporado às referências à categoria de ensino para o adulto, também o adolescente e o jovem. Isto se deve ao

Avanço significativo das evasões e repetências nas séries iniciais da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no diurno, bem como, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o que têm contribuído para a chegada cada vez mais prematura destes ao Ensino Noturno (MACHADO, 1997, p.15).

Foi na perspectiva, portanto, de uma educação construída com e para os seus sujeitos, considerando a ampliação dessa demanda, que esse estudo

trabalhou com essa categoria de educação. Foi nessa direção que caminhou a pesquisa intervencionista intitulada “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”, iniciada em 2001, que culminou com a aprovação, pelo CME, de uma proposta intitulada: “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, datada de 22 de junho de 2005 (GOIÂNIA, 2005, p.7-9).

O olhar da Diretora da EMFC, professora Esmeralda, sobre o momento de inclusão da “Base Curricular Paritária”, na prática educativa dos professores de Eaja da SME de Goiânia, assinala a necessidade dessa discussão. Segundo ela, as discussões desencadeadas para introdução dessa “Base” provocaram uma grande polêmica, durante a elaboração da proposta. A professora Esmeralda expressou um desses momentos assim:

Não sei se foi em 1996 ou 1999... Eu participei, (...) eu era coordenadora do noturno, como delegada; a gente opinava, era uma “cachorrada” danada... Mas eu acho que [a polêmica] veio só acrescentar... Sou (...) a favor, acho importantíssimo (...) as disciplinas terem o mesmo peso, (...) o mesmo valor. Acho que isso ajudou demais o trabalho coletivo. (...) Favoreceu o trabalho interdisciplinar, porque eles [os professores] estão com o mesmo número de aulas, estão fazendo o mesmo projeto, estão o tempo todo na escola. Era difícilimo. Eu mesmo sei, que eu sou profissional de artes; eu ia na escola uma vez na semana, pegava a coisa andando. (...) O pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro. Na rede inteira (...) a gente (...) escutava: (...) Português e Matemática são as [disciplinas] mais importantes; como é que Artes, Educação Física vai se igualar? (...) [A gente terá] que reformular todo o conteúdo pra ser trabalhado numa grade paritária. Então, o que a gente vai peneirar? O que é mais importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor?¹⁰

Esta fala sintetiza elementos suscitados com a introdução da ‘Base Curricular Paritária’ e nela percebe-se também o quanto os professores resistem a uma ruptura com a educação tradicional, ‘bancária’. Por essa razão é que se pode indagar se a humildade, “fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade”, (FAZENDA, 2005, p.15) encontra-se nesse questionamento dos professores de EJA.

A busca por uma alternativa que contemple as especificidades dessa modalidade de educandos tem trazido para o contexto atual a experiência de educação popular vivida no Brasil na década de 1960. É nesse contexto

¹⁰Entrevista -1 de 25/10/2005.

que se inscreve a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, foco dessa investigação, pois essa Rede vive uma experiência embasada na concepção de educação popular, tendo como princípio a fusão do conhecimento à vida e da educação à cultura. A aluna Dália, da 8ª série, confirma essa perspectiva em seu relato: “Nas aulas, os professores trabalham ligando a matéria com o dia-a-dia. Eles procuram ligar a matéria ao nosso cotidiano. É muito bom. A gente aprende mais e melhor”¹¹.

Em pesquisa documental feita por meio das atas de resultados anuais da ‘EMFC’, verificou-se o número de alunos, da 5ª a 8ª série do ensino noturno, matriculados, transferidos, retidos e aprovados, ano a ano, durante o período de 2001 até 2005. Esse levantamento trouxe dados quantitativos que foram significativos e as informações apresentaram resultados expressivos que indicam serem decorrentes da pesquisa intervencionista que estava sendo realizada pela DEF-AJA, para a construção da proposta.

Dentre os resultados obtidos, a mais importante informação coletada é relativa aos anos 2003 e 2004. Observou-se que não houve reprovação e que, ao mesmo tempo, houve o surgimento do ‘avanço’¹². Esta foi uma importante informação, pois revelou a presença de algum fator novo que contribuiu para que isso pudesse ocorrer. Os anos de 2003 e 2004 foram os de maior desempenho da pesquisa na EMFC e de obtenção de resultados dela decorrentes, pois a pesquisa se intensificou, com intervenção efetiva nas instituições escolares, a partir de 2002. Esse fato justifica os resultados obtidos, tanto pelo aumento expressivo de aprovação, quanto pelo aparecimento do ‘avanço’, pois houve um grande incentivo na utilização de estratégias para a permanência do aluno na escola e o ‘avanço’ é um procedimento que valoriza o conhecimento que o aluno adulto já possui. A compreensão desse fato se dá por meio do envolvimento da ‘EMFC’ com a pesquisa intervencionista proposta pela SME no período de 2001-2004. A fala da professora Violeta, coordenadora pedagógica da EAJA dessa Escola expressa isso:

Eu acho que a partir desse projeto o professor da EAJA começou a tomar consciência de que precisava haver uma mudança no currículo, na forma de transmitir esse currículo pro aluno [referindo-se ao conteúdo]; então, de lá pra cá a gente tem percebido que o currículo está muito voltado pra realidade do nosso aluno e que há muito mais participação do aluno, o aluno tem participado do processo de aprendizagem muito mais do que antes da pesquisa.¹³

¹¹Entrevista- 5 de 06/12/2005.

¹²Estratégia para a garantia do acesso e permanência do aluno na escola, prevista na resolução 001, de dezembro de 1998 e 003 de janeiro de 1998, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Avanço é a promoção do aluno para a série seguinte a qualquer momento do ano letivo, mediante comprovação de sua capacidade pela equipe de professores da escola, tendo como base as normas curriculares estabelecidas.

¹³Entrevista-10 de 15/02/2005.

Em 22 de junho de 2005 foi aprovada a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME de Goiânia. Atualmente, todas as escolas da rede estão envolvidas com a implementação da proposta, cada uma com seu ritmo, suas dificuldades e limitações. Porém, todas sabem que o trabalho com a Eaja possui suas especificidades e que o atendimento a elas é possível, mediante algumas ações, mas, principalmente, mediante o amadurecimento de cada unidade escolar, a mudança de suas atitudes, de seu compromisso com o trabalho proposto e a percepção do espaço de sua autonomia.

Considerações finais

A realidade escolar não é e nem pode ser dissociada da comunidade à qual pertence, a fim de poder representar os anseios daqueles aos quais se propõe a atender, reconhecendo nos educandos e educandas a representatividade mais significativa desta comunidade dentro da escola (MAMEDE, 2004). Para concretizarmos objetivos educacionais amplos, devemos pressupor a articulação integrada entre os diversos segmentos escolares, sua participação ativa e um certo grau de predisposição e vontade para se descobrir e aceitar o novo ou se reconstruir e ressignificar o velho, algo inerente ao perfil assumido por educadores comprometidos com a valorização do processo ensino-aprendizagem e com um projeto político de sociedade. Assim, o projeto Eaja buscou reforçar essas características e, com isso, construir o novo, e dar novos significados ao já existente. Foi nessa perspectiva que se possibilitou a todo o coletivo escolar a participação na formulação de um novo currículo através de entrevistas, reuniões, assessorias, plenárias, problematizações, grupos de estudo e discussões, em um movimento originado na própria escola, através de uma relação dialética na qual se buscou conhecer e atender as necessidades do educando e valorizar sua realidade enquanto ponto de partida e chegada da nova proposta (GOUVÊA, 1996; GOIÂNIA, 2002).

O projeto Eaja assumiu por princípios tomar o educando e o educador como sujeitos do processo educativo; considerar a realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem; ter um caráter de construção social do conhecimento; articular os saberes, superando sua fragmentação com uma perspectiva crítica e de transformação social; considerar o sujeito na sua totalidade, abordando os aspectos físico, afetivo, cognitivo, sócio-cultural, econômico, político, filosófico e ético. Ele foi entendido como ação, caminhada, princípios e valores que se constroem para/com cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada, tudo que constitui o caminho que percorremos na escola com vistas aos objetivos e finalidades que queremos alcançar, um processo dinâmico, aberto e flexível (GOIÂNIA, 2002).

Ainda que os métodos utilizados pela equipe de pesquisa da Eaja não tenham seguido os princípios preconizados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que tenha ocorrido excessiva sobreposição entre os eixos temáticos construídos por ela e que uma categoria em nosso trabalho não tenha encontrado paralelo no trabalho original, figurando como um novo elemento a ser debatido, os resultados obtidos pela SME não são desalentadores. Ao avaliarmos o documento final da pesquisa (GOIÂNIA, 2004) e compreendermos o contexto e os objetivos mais gerais do esforço empreendido, concluímos que as reflexões realizadas deram conta, em grande parte, dos problemas difusos nos eixos e que os resultados conquistados foram bem maiores que a busca de respostas objetivas e a simples aplicação rigorosa de uma técnica científica, alcançando o sentido da participação ativa e da autonomia preconizadas, mas tão pouco permitidas aos trabalhadores da Educação, e (in)surgindo como algo que extrapolou os limites de uma pesquisa, na direção de uma ação formativa, como requerem os pressupostos de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1999).

Em que pesem os descompassos que foram apontados entre propostas e práticas, intenções e gestos, vontade de fazer e condições objetivas de realização, deve-se reconhecer que a EMFC dá passos significativos em direção a mudanças e ao atendimento às necessidades dos alunos de Eaja que ela vem recebendo. Percebemos um esforço no sentido de encaminhar um projeto educativo diferente, procurando encontrar o caminho da autonomia na busca do atendimento às especificidades da Eaja.

Acima de tudo, os esforços da EMFC ilustram questões que figuraram no trabalho original da SME e foram reafirmadas na análise que empreendemos. Assim, a categoria ‘Oferta/exigência de qualificação profissional adequada’ parece, mais uma vez, se fazer presente, na medida em que as dificuldades de implementação da nova proposta apenas poderão ser superadas por aquilo que os próprios agentes do processo educativo já haviam, tempos atrás, previsto: a constituição de uma formação continuada significativa e do amplo debate, ambos pautados em uma análise de demanda e nas especificidades da Eaja e da própria escola. Há que se ressaltar a estreita relação entre tal categoria e aquela definida como ‘Condições objetivas de trabalho inadequadas’, pois a competência profissional, por mais burilada e desenvolvida que seja, sempre encontrará dificuldades para se manifestar em um ambiente inóspito, que não propicie o apoio e o suporte adequados (ABBAD *et al*, 2012; FERREIRA; ABBAD, 2013; LOIOLA, *et al*, 2006).

Por meio, pois, dos intentos revelados, a “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia” traz em si as diretrizes e normas que a orientam, mas, principalmente, uma posição política problematizadora presente no

contexto que a ela deu origem, o que significa, por sua vez, um diferencial que poderá contribuir para o avanço da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME de Goiânia, bem como poderá, simultaneamente, contribuir para a discussão da necessidade do delineamento de um espaço maior e mais democrático para a EJA no país.

A experiência vivida pela EMFC demonstrou que essa proposta a inseriu em uma dinâmica de reflexões e discussões, que se dava durante as reuniões pedagógicas e nas noites de estudo dos professores, direcionando a sua prática. A EMFC demonstrou ter compreendido que precisava tomar um direcionamento para atender de forma específica a esses alunos e esse parece ser o caminho que a EMFC vem procurando seguir, ou seja, um caminho de mudanças, de busca de alternativas que respondam às suas necessidades, apesar das contradições e dos conflitos. Pode-se afirmar, portanto que a EMFC possui forças que a direcionam para a transformação e a afastam do lugar da acomodação.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G., et al. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: _____. **Medidas de avaliação em TD&E**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 244-263.

ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

ARROYO, M. G. Formação Docente: dilemas contemporâneos. **Revista Extra-Classe**, n.2, v.2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/761.pdf>>. Acesso em jan. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BERNARDES, A. **Quanto às categorias e aos conceitos**. Revista Formação Online, n. 18, v. 2, p. 39-62, jan./jun., 2011.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96.

CUNHA, A. M. B.; RODRIGUES, M. E. de C; MACHADO, M. M. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a03v2771.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERREIRA, R. R.; ABBAD, G. Training Needs Assessment: Where We Are and Where We Should Go. **BAR**, v. 10, n. 1, p. 77-99, Jan./Mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. **A construção de uma proposta de educação para adolescentes, jovens e adultos pelos sujeitos do processo educativo**: Relatório Final. Goiânia: SME, 2004.

_____. **Projeto Pedagógico 2002-2004**. Goiânia. 2002.

_____. **Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)**. Goiânia, 1993 (mimeo).

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2005.

GOMES, D. C. **A Escola Municipal Flor do Cerrado**: Uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), Goiânia, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia S.; MOURÃO, Luciana et al. **TD&E em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 114-136.

MACHADO, M. M. **Política Educacional para Jovens e Adultos**: A Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

MAMEDE, W. (MAMED JR, W.). Educação de Jovens e Adultos: Discutindo uma identidade. *Guanicuns*, **Rev da Faculd de Educ e Ciências Humanas de Anicuns**, Anicuns/GO, v. 01, n. 01, p. 159-170, 2004b. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eja/identidadeeja1.pdf>>. Acesso em dez. 2009).

MAMEDE, W.; SILVA, V. A.; BARBOSA, M. C. da C., et al. Uma Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 17, p. 63-69, 2004.

MAMEDE, W. (MAMEDE JR, W.). Pedagogia Participante Emancipatória: Construção para a Liberdade. **Rev. Eaja-Revelando Nossa Lida História e Arte**, SME/Goiânia, n.03, p. 29-32, 2004a.

VEIGA, I. P. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto.1979.

Recebido em: 24/01/2013

Aprovado em: 17/06/2014