

**Dinorá de Castro Gomes**

**A “*Escola Municipal Flor do Cerrado*”:  
uma experiência de educação  
de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia**

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia – setembro de 2006**

**Dinorá de Castro Gomes**

***A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’:*  
uma experiência de educação  
de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Araújo Nepomuceno

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**  
**DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

G633e Gomes, Dinorá de Castro.

A “Escola Municipal Flor do Cerrado” : uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia / Dinorá de Castro Gomes. – 2006.

168 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2006.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Araújo Nepomuceno”.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Educação popular. 4. Escola Municipal Flor do Cerrado – Goiânia. 5. Educação – jovem. 6. Educação – adulto. I. Título.

CDU:37(817.3)(043)

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos - Secretaria Municipal de Educação - Escola Municipal Flor do Cerrado



UNIVERSIDADE  
**Católica**  
DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

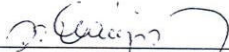
PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário  
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010  
Goiânia • Goiás • Brasil  
Fone: (62) 227.1071 • Fax: (62) 227.1073  
www.ucg.br • heck@ucg.br

### ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de apresentação e defesa de Dissertação de Conclusão de Mestrado pela mestranda Dinorá de Castro Gomes. No dia 06 de setembro de 2006, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas professoras Dra. Maria de Araújo Nepomuceno, presidente. Dra. Maria Tereza Canesin Guimarães e Dra. Maria Margarida Machado, membros, para a arguição da mestranda Dinorá de Castro Gomes, a respeito da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação sob o título "O caso da "Escola Municipal Flor do Cerrado": uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia". A sessão teve início às 14:00h, nas dependências do Mestrado em Educação, sob a presidência da professora Dra. Maria de Araújo Nepomuceno, que concedeu 30 minutos à mestranda para expor sinteticamente o trabalho. A seguir procedeu-se à arguição, finda a qual a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora se reuniu em separado para avaliação e atribuição de nota. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda, foi a mesma considerada aprovada com a nota 10,0 (dez), equivalente ao conceito A. A candidata foi declarada Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, pela Presidente da Banca Examinadora. Findos os trabalhos, deu a Presidente por encerrada a sessão, agradecendo a participação das arguidoras, do que se lavrou a presente Ata que foi assinada por todas e entregue à Secretaria do Mestrado em Educação, para os fins.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO. DEFENDIDA EM 06 DE SETEMBRO DE 2006 E APROVADA COM A NOTA 10,0 (dez) PELA BANCA EXAMINADORA.

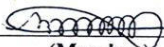
- 1) Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno

  
\_\_\_\_\_  
(Presidente)

- 2) Profa. Dra. Maria Tereza Canesin Guimarães

  
\_\_\_\_\_  
(Membro)

- 3) Profa. Dra. Maria Margarida Machado

  
\_\_\_\_\_  
(Membro)

Aos meus pais: Benedito da Silva Gomes e Dinorá Castro Gomes (Saudades). Eternos mestres...

Aos meus 17 irmãos, pelos constantes ensinamentos na construção da amorosidade da vida.

Ao meu inestimável companheiro Hélverton Baiano, com quem aprendo todos os dias a (com)partilhar uma face do amor.

Ao meu amor Virgílio, pelas constantes lições da vivência ímpar de ser sua mãe.

## **Agradecimentos...**

ao Programa de Mestrado da UCG de Goiânia, por acolher-me como aluna. Às professoras doutoras Maria Helena de Oliveira Brito e Elianda F. Arantes Tiballi, ex e atual coordenadoras do Mestrado em Educação da UCG, respectivamente, com carinho;

à professora doutora Maria de Araújo Nepomuceno, que soube me acolher em difíceis momentos pessoais. Professora que não se afastou do desafio de orientar esta pesquisa de EJA, contribuindo para criar espaço para esta temática no Programa de Mestrado em Educação da UCG. Demonstrou possuir a sabedoria própria dos grandes mestres, tendo a humildade de se reconhecer na condição de 'educadora-educanda', dedicando-se à construção conjunta do conhecimento que esta dissertação traz, aliando a essa condição a bagagem e a segurança inerentes a um zeloso orientador. A ela, meu respeito e carinho;

às professoras doutoras Maria Margarida Machado e Maria Teresa Canesin Guimarães, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora de qualificação e de defesa desta pesquisa, prestando valiosa contribuição com suas críticas e sugestões;

à Rede Municipal de Educação de Goiânia, pela liberação da 'Licença de Aprimoramento', importante conquista dos professores, que possibilitou a dedicação da autora deste trabalho aos estudos, pelo período de dois anos;

à 'Escola Municipal Flor do Cerrado', por aceitar ser *lócos* desta investigação. A todos dessa 'Escola' o reconhecimento e o imenso carinho;

aos meus alunos adolescentes, jovens e adultos que originaram as inquietações que conduziram a este trabalho;

à toda a equipe da Escola Municipal Mônica de Castro Carneiro, família especial construída em mais de 20 anos de convivência;

à equipe da DEF-AJA, que demonstrou ser aquele um espaço nosso, pelo atencioso atendimento e colaboração;

às professoras, irmãs de alma, Ivonete, Maria Emília, Esmeraldina, Cláudia, Márcia e Mírian Bianca pela inestimável contribuição, contribuição que vai muito além do fornecimento de documentos e informações, mas pelo estar junto, compartilhando e confiando;

aos professores e colegas da turma 2004 do mestrado, pelos ensinamentos e pela convivência;

à Cláudia, pesquisadora/terapeuta ou terapeuta/pesquisadora, pelas escutas em momentos difíceis da caminhada;

a todos que aquiesceram em ser entrevistados, prestando valiosa contribuição ao trabalho;

à Déborah, companheira de aventurosas jornadas, durante a pesquisa da FAPESP, e da construção deste trabalho, transcrevendo as entrevistas.

*Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue.*

**Paulo Freire**

## Resumo

O tema deste trabalho inscreve-se na discussão da educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Teve como objetivo entender como vêm se dando as relações entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede. Traz como tema central “A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia”. Essa é uma das 41 escolas envolvidas em um projeto de pesquisa intervencionista para a construção da Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da referida Rede. Optou-se, neste trabalho de pesquisa, pela investigação do Projeto Político-Pedagógico da ‘EMFC’ proposto a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª a 8ª série do turno noturno, entre 2001 e 2005. Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa *qualitativa* e foi desenvolvida por meio da consulta bibliográfica que trata da temática em questão; da pesquisa documental (fontes oficiais e institucionais) e da pesquisa *in loco*. Entre os instrumentos utilizados destaca-se a entrevista com vários sujeitos da escola investigada, selecionados à luz dos objetivos e do problema da pesquisa. A exposição desta pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, foi apresentada a Região Metropolitana de Goiânia com dados atuais sobre essa região, situando a educação de jovens e adultos nesse contexto. Foi apresentada também a Proposta Político-Pedagógica para a EAJA, da RME de Goiânia – 2005, sua organização interna, sua concepção teórico-filosófica, os vínculos e as rupturas dessa proposta com os organismos internacionais comprometidos com o projeto neoliberal. Discute, ainda, a ‘Base Curricular Paritária’ como elemento de fundamental importância para as mudanças que a proposta investigada vem buscando pôr em andamento. O segundo capítulo, além de apresentar a ‘EMFC’: seus recursos materiais, seus aspectos físicos e sua história, buscando sempre uma sintonia com a educação de jovens e adultos, focaliza o seu entorno: o bairro ‘Canto Goiano’, onde a Escola se localiza, e a ‘Vila da Mata’, adjacência de posse urbana, onde reside a maioria de seus alunos. O capítulo três apresenta os alunos, os professores e o quadro pedagógico-administrativo da ‘EMFC’. Ele traça a tessitura interna dessa escola, revelando os vínculos entre os sujeitos que a constituem, o seu projeto político-pedagógico e a proposta de EAJA da RME de Goiânia: seus passos, compassos e descompassos. Os resultados obtidos indicam que a proposta investigada pretende, e, mais do que isso, busca ser uma maneira de atender as especificidades e os interesses dos alunos da EAJA, direcionando a prática educativa realizada com esses alunos para um caminho que já não é mais o do supletivo. Verificou-se, portanto, que é possível uma atuação pedagógica articulada com as classes subalternas e que sinaliza na direção de uma educação específica, crítica, democrática e capaz de contribuir para a transformação da sociedade.



## Abstract

The theme of this paper is concerned with the discussion on adult and youth education given by Rede Municipal de Educação (RME) in Goiânia. Our aim is to understand how the relations between the RME adult and youth education proposal and the political-pedagogical project proposed by other municipal schools are occurring. Our main theme: The 'Escola Municipal Flor do Cerrado' case: an experience of adult and youth education in Goiânia. This school is part of 41 others involved in an interventional research project for the construction of the Municipal Political-pedagogical Proposal for Adult and Youth Education. We have chosen, in this research paper, the investigation of 'EMFC' Political – Pedagogical Project proposed to their evening students (Adult and Young) from the 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, from 2001 to 2005. This is a qualitative research which was developed through bibliographical search on this issue; on documental data (official and institutional sources) as well as *in loco* research. Among tools used we highlight the interview with several subjects from the school being investigated, selected under the light of the goals and the research problem. This study presentation was organized in 3 chapters. In the first one, the metropolitan region of Goiânia was presented with current data about it, situating adult and young education in this context. We also presented the RME adult and youth education political-pedagogical proposal-2005, its internal organization, its theoretical philosophical conception, links and disruptions of such proposal with international institutions committed with the neo-liberal project. In addition, we discuss the “party’s curriculum basis” as a critical element for the changes sought by the investigated proposal. The second chapter in addition to presenting EMFC: its material resources, its physical aspects, and its history, always looking forward to being in tune with adult and youth education, focusing its surroundings: the “Canto Goiano” neighborhood, where the school is located, and “Vila da Mata”, periurban area, where most of its pupils live. The chapter 3 presents its students, teachers, and EMFC pedagogical-administrative staff. It shows the internal arrangement of the school, unraveling bonds among the subjects constituting it, its political-pedagogical project, and RME- Goiânia adult and youth education proposal: its advances, and drawbacks. The results show that the investigated proposal intends to, and, much more than this, has been trying to be a way of meeting their students interests and specificities, guiding educational praxis towards a path which is no longer the so-called “supletivo”. We have verified, therefore, that it is feasible a pedagogical work articulated with popular or subaltern classes which claims for a specific, critical, democratic education able to contribute to society transformation.

## **Lista de Siglas**

**AJA** – Adolescentes, Jovens e Adultos

**BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)

**CCI** – Centro Comunitário de Idosos

**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

**CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**CME** – Conselho Municipal de Educação de Goiânia

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**COEJA** – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC

**COMOB** – Companhia Municipal de Obras

**COMURG** – Companhia Municipal de Urbanização de Goiânia

**CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CPG** – Centro dos Professores de Goiás

**DEF-AJA** – Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

**DEPE** – Departamento Pedagógico da SME de Goiânia

**EAD** – Educação a Distância

**EAJA** – Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da SME de Goiânia

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMFC** – Escola Municipal Flor do Cerrado

**ENCOL** – Encol S/A Engenharia, Comércio e Indústria

**ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

**FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**FE** – Faculdade de Educação

**FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBRACE** – Instituto Brasil Central

**ICHL** – Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**JUV** – Eixo Juventude

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos  
**MOVA** – Movimento de Alfabetização de Adultos  
**ONG** – Organização não-Governamental  
**PAPE** – Projeto de Adequação de Prédios Escolares  
**PC do B** – Partido Comunista do Brasil  
**PME** – Plano Municipal de Educação  
**PMN** – Partido da Mobilização Nacional  
**Pnud** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPP** – Projeto Político-Pedagógico  
**PPS** – Partido Popular Socialista  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**PV** – Partido Verde  
**RME** – Rede Municipal de Educação de Goiânia  
**RMG** – Região Metropolitana de Goiânia  
**SEAJA** – Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia  
**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC  
**SEJA** – Serviço de Educação de Jovens e Adultos  
**SEPLAM** – Secretaria Municipal de Planejamento  
**SINTEGO** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás  
**SLU** – Serviço de Limpeza Urbana  
**SME** – Secretaria Municipal de Educação  
**UCG** – Universidade Católica de Goiás  
**UEG** – Universidade Estadual de Goiás  
**UFG** – Universidade Federal de Goiás  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I – “Trabalhar dentro da matéria com o dia-a-dia fica bem mais fácil...”..</b>	<b>29</b>
1. Região Metropolitana de Goiânia e a EAJA da SME .....	30
2. A Proposta Político-Pedagógica para a EAJA, da RME de Goiânia - 2005 .....	53
<b>Capítulo II – “É a escola mais perto que tem, mais perto e também muito boa...”....</b>	<b>70</b>
1. A ‘EMFC’: texto, contexto e história .....	71
2. A ‘EMFC’ e seu entorno: o bairro ‘Canto Goiano’ e a ‘Vila da Mata’ .....	95
<b>Capítulo III – “Tem alunos que falam, mas tem outros que já ficam com medo...”..</b>	<b>109</b>
1. Os alunos, os professores e o quadro pedagógico-administrativo da ‘EMFC’ .....	110
2. O PPP da ‘EMFC’ nos seus vínculos com a Proposta de EAJA da RME de Goiânia: passos, compassos e descompassos .....	139
<b>Considerações finais .....</b>	<b>155</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>173</b>

## **Introdução**

## Introdução

Ainda é alta a taxa de analfabetos no Brasil, ou seja, quase 10% da população brasileira ainda se encontram nesta condição. Segundo o “Mapa do analfabetismo no Brasil”, estudo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>1</sup>, o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define pessoas com menos de 4 anos de estudo. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, segundo dados do IBGE, 2001. Refletindo a partir desta situação, esse mesmo “Mapa” mostra ainda que 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola, destacando que “o mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade”. (Universia, 2003)<sup>2</sup>

O Estado neoliberal, assentado no “estreitamento do campo público e [no] alargamento do espaço privado” (Chauí, 2001, p. 123), pressionado pela crítica, é levado a incorporar vários temas em suas políticas públicas, trazendo uma nova roupagem para velhas questões: a fome, o desemprego, a falta de moradia, a baixa qualidade de vida, o analfabetismo, o baixo nível de escolaridade, a má qualidade da educação, a exclusão dos adolescentes, jovens e adultos da educação regular, entre outros.

Os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais, na atualidade, são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste [final do] século. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como as outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado. (Azevedo, 1997, p.17)

Nesta conjuntura, a educação de jovens e adultos, como política educacional, continua sendo bandeira de campanhas político-eleitorais e programas econômicos, conduzindo para a mídia investimentos que deveriam ser feitos nessa modalidade de educação. E pior, tal política transfere para a esfera particular o que é da responsabilidade

---

<sup>1</sup> Este estudo reuniu indicadores produzidos em 2000 pelo IBGE, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo próprio Inep. (Cf. UNIVERSIA BRASIL; [www.universiabrasil.net](http://www.universiabrasil.net)> 04/06/2003)

<sup>2</sup> UNIVERSIA BRASIL; [www.universiabrasil.net](http://www.universiabrasil.net)> O portal dos universitários; acesso em 04/06/2003.

do poder público, assumindo um caráter assistencialista por meio de programas compensatórios. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”. (Freire, 2004, p. 31, grifos do autor).

Esta ‘generosidade’, de modo geral, foi tema de discussão de muitas experiências que já se sucederam no sistema educacional brasileiro. Mesmo assim, ainda hoje não há uma proposta que contemple satisfatoriamente as especificidades educativas dos adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola regular, pois essas experiências quase sempre tiveram como maior característica um caráter de descontinuidade marcado pelo descompromisso das “autoridades” que por elas deveriam responder.

Impelida por esse contexto, esta investigação teve como *objetivo* entender como vem se dando as relações existentes 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’)<sup>3</sup>, localizada no bairro ‘Canto Goiano’<sup>4</sup> em Goiânia.

A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tornou-se *lócus* deste *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 Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), que mais vem 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 desta investigação. Entendendo-se que o estudo de caso não fica circunscrito apenas a si próprio, considera-se que este poderá ajudar a enxergar outras questões relativas à EAJA na RME.

Do total das 89 (Goiânia, 2004, p. 7) escolas de EAJA da RME de Goiânia, no ano de 2002, ela é uma das 41 que aceitaram o convite para participar de uma 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” (Goiânia, 2001), para a construção da

---

<sup>3</sup> A 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.

<sup>4</sup> O nome do bairro também é fictício.

proposta de EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Esta pesquisa foi apontada como sendo mais uma dentre as ações direcionadas para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)<sup>5</sup>, desenvolvida pela gestão 2001-2004 da SME de Goiânia.<sup>6</sup> Consta dos objetivos desse projeto, conforme indica seu título, envolver, efetivamente, os sujeitos que dela participam em sua implementação.

Feitas estas considerações, pode-se, ainda, acrescentar que a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ foi selecionada por apresentar as seguintes características: 1) foi instalada em 1968; 2) pouco tempo depois, isto é, em 1969, começou a atuar com a EJA, apresentando, portanto, uma larga experiência com essa modalidade de educação; 3) faz parte da proposta da SME, referida, desde o seu início; 4) tem apresentado mudanças expressivas em sua forma de atuação; 5) em 2004 contava com 135 alunos adolescentes, jovens e adultos em seu turno noturno: 26 em uma turma de 4ª série<sup>7</sup>; 28 na 5ª série; 22 na 6ª série; 30 na 7ª série e 29 na 8ª série; 6) é a única, das 12 escolas destacadas, que possui o recorte de 5ª a 8ª série e com apenas uma turma de cada uma dessas séries. Por todo este conjunto de condições ela se tornou uma escola que agregou características adequadas para o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando um ambiente favorável para o

---

<sup>5</sup> EAJA é a nomenclatura adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos a partir da Gestão de 1997-2000. Cabe esclarecer que a referência ao adolescente se inicia a partir de uma experiência intitulada: “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1ª a 4ª série de 11 a 17 anos” realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). A partir de 1993 essa experiência foi transferida para a SME dando origem ao ‘Projeto de experiência pedagógica de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos’ (Projeto AJA). Os fundamentos e princípios teóricos norteadores desse projeto orientaram o projeto de pesquisa: “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”, destinado a originar a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na gestão 2001-2004.

<sup>6</sup> Somando forças a este movimento, foi desenvolvido um projeto de pesquisa intitulado: “Juventude, Escolarização e Poder Local”. Teve como “eixo central de investigação as concepções e o modo como vem sendo construído o campo de ações públicas destinadas aos jovens, sobretudo aqueles de origem popular, nos últimos anos pelo poder municipal”. (FAPESP, 2003, p. 2) Foi uma iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), junto com a Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e a ONG Ação Educativa que, por sua vez, contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As informações obtidas serão organizadas em um banco de dados a ser disponibilizado em página eletrônica e as experiências fornecerão subsídios à edição de dois livros temáticos: JUV e EJA. Esse projeto pretende, ainda, estimular o surgimento de pesquisas acadêmicas, a fim de enriquecer a sistematização das informações.

<sup>7</sup> Esta turma de 4ª série ficou excluída do universo desta pesquisa por integrar o conjunto das escolas de 1ª a 4ª série, dessa rede, atendidas pelo Projeto AJA e não possuir, portanto, estrutura de Base Curricular Paritária. Já foram realizados dois trabalhos com enfoque no Projeto AJA pelo Programa de Pós-graduação da FE/UFG. Cf. os esclarecimentos sobre Base Curricular Paritária no Capítulo I.



surgimento das situações buscadas por esta investigação, especialmente aquelas decorrentes da introdução da ‘Base Curricular Paritária’.<sup>8</sup>

Há várias expressões da prática educativa vivida pela Escola, que poderiam ser tomadas como *objeto de estudo*. Optou-se, porém, neste trabalho de pesquisa, pela investigação *das relações existentes entre a proposta de 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 de 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 ensino de Goiânia ou, em outros termos, será que a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tomou, de fato, como parâmetro o projeto da SME para elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Partindo do pressuposto que a proposta da SME tenha servido de parâmetro para a construção do PPP da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’, outras questões podem ser levantadas: qual é a concepção de educação que inspira a proposta da SME? Como essa proposta chegou às escolas da rede municipal de ensino de Goiânia, especialmente, à ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’? Como esta escola a recebeu e procedeu para discuti-la, e, posteriormente, contemplá-la em seu PPP? Como esse PPP foi elaborado pela escola? Como foi implementado? Quais são as relações existentes entre o que foi proposto pelo PPP da escola e os interesses dos principais sujeitos (alunos) envolvidos nesse projeto?

Transitando das indagações que foram respondidas ao longo do processo de investigação para o âmbito das diretrizes emanadas da administração da Prefeitura de Goiânia, gestão 2001-2004<sup>9</sup>, a SME passa a integrar um núcleo setorial responsável pela elaboração de políticas públicas sobre “inclusão social e universalização da cidadania”. (Goiânia, 2002) Os sujeitos que assumiram a gestão da SME, no período referido, e que tiveram a responsabilidade de formular o projeto de EAJA, entenderam que um

projeto consistente de educação de jovens e adultos pretende contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva que resguarde a todos o direito de dar início e/ou continuidade à educação, e que a unidade educacional pública seja, de fato, espaço educativo de construção de conhecimento. (Goiânia, 2002, p. 24)

<sup>8</sup> Aspecto relevante da Proposta da SME de Goiânia. Será discutido no Capítulo I deste trabalho.

<sup>9</sup> O período 2001-2004 teve à frente da Prefeitura de Goiânia a coligação “Vermelho Esperança”, isto é, o Partido dos Trabalhadores (PT) em coligação com o Partido Comunista do Brasil (PC do B), o Partido Popular Socialista (PPS), o Partido da Mobilização Nacional (PMN) e o Partido Verde (PV).

Esse entendimento não parece casual. Pelo menos em tese, ele se assenta no fato de a política educacional brasileira ter sempre deixado fora da escola amplos setores sociais. Tanto foi assim, que somente a partir dos anos 30, do século XX, teve início o reconhecimento da EJA, surgindo campanhas de alfabetização durante as décadas de 40 e 50, e, na primeira metade da década de 1960, os movimentos de cultura popular fundamentados no pensamento de Paulo Freire.

No período da Ditadura Militar foi criado o Mobral, em substituição à educação freiriana, e com a Lei nº 5.692/71 foi criado o Ensino Supletivo. Assim, pela primeira vez a EJA ganha um capítulo em uma Lei nacional, o capítulo IV, que versava sobre o Ensino Supletivo, apesar de seu caráter conservador. Na Nova República é criada a Fundação Educar por meio do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, determinando que o Mobral passasse a se chamar Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EDUCAR. (Cf. Haddad, 2003, pp. 111-112)

A LDB, nº 9.394/96, trata da Educação de Jovens e Adultos na Seção V do Capítulo II, nos artigos 37 e 38. O art.37 reafirma o dever do Estado para com a EJA, definindo a quem se destina essa modalidade de educação e o que cabe aos sistemas de ensino assegurar. O primeiro parágrafo desse artigo afirma que:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Esse parágrafo do Art. 37 parece reconhecer que a sociedade não deu conta de garantir escola básica para todos na idade adequada e abre oportunidade para o surgimento de propostas alternativas que possibilitem uma adequação do ensino às necessidades destes alunos, quando pontua: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

Paradoxalmente, o Art. 38 da nova LDB versa sobre a permanência do ensino supletivo, com o seguinte texto: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Vê-se, pois, que ao mesmo tempo em que a lei abre espaço para experiências alternativas, mantém ainda um sistema de ensino ajustado para atender às necessidades de um longo período de autoritarismo vivido no Brasil.

O Parecer 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos procura mais justificar e explicar a manutenção da expressão *supletivo*, presente na LDB, que propriamente retirá-la e reforçar a sua superação na diversidade de ações que podem ser implementadas pelos entes federativos. Segundo esse Parecer

Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isto significa vontade expressa de uma outra orientação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada. (Brasil, 2000, p.26)

Seguindo uma lógica que visa assegurar o espaço da formação de jovens e adultos, a manutenção do termo *supletivo* não faz mais sentido nos dias atuais, depois de ela já ter sido “constituída como direito universal no campo da educação nos últimos cinquenta anos, assim reconhecida na Constituição de 1988”. (Haddad, 2003, p.125). Somente na lógica de mercado de um sistema neoliberal se justifica a manutenção desse termo, pois ele pode subentender a permanência do “ensino supletivo” onde os interesses se voltam para os lucros financeiros que muitos podem ter na venda de produtos e serviços que estruturam este sistema de ensino. Esta mesma lógica explica os interesses que podem haver na redução da idade exigida para esses exames, de 18 e 21 anos, propostos pela Lei 5.692/71, para 14 e 18 anos exigida pela LDB 9.394/96, pois isto aumenta a demanda. Vendo nas propostas alternativas uma forma de reação a esta situação, é que Haddad alerta:

Cabe aos inconformados buscar nas brechas produzidas na lei, seus espaços de atuação no sentido de barrar este movimento de esvaziamento das políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultos. Ao mesmo tempo, há que se olhar para uma série de experiências novas que vêm surgindo, particularmente nos espaços das políticas municipais, que apesar dos limites, demonstram que com vontade política é possível ampliar o universo de atendimento para todos. (Haddad, 2003, p.126)

É necessário barrar esse esvaziamento das políticas de educação para jovens e adultos e disponibilizar as experiências novas para que possam ser compartilhadas. Esse é um caminho de lutas em que já existe o esforço para a construção de um Plano Nacional de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Reunindo, anualmente, representações governamentais e não-governamentais que atuam na EJA, o Encontro Nacional de EJA

(ENEJA) e o Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova)<sup>10</sup> constituem uma concretização desse esforço. Estes movimentos vêm expandindo e somando forças na luta por um ensino de qualidade para o trabalhador brasileiro. No 3º Encontro Nacional de ‘Movas’, realizado em Goiânia, em agosto de 2003, ficou estabelecida a implantação do Mova Brasil, formalizando a criação de uma rede nacional de alfabetizadores.

Esse esforço para remover os obstáculos que impedem a construção de um espaço concreto e legítimo para a EJA é especialmente importante, principalmente se se considerar que o clientelismo é uma situação tradicionalmente instalada, com conseqüências graves para a educação, em geral, e também para a EJA. Nesse sentido, Clímaco lembra que,

os direitos dos indivíduos, ainda que garantidos em lei, na verdade são de difícil concretização, uma vez que a generalização dos direitos entra em confronto com um modo tradicional de organização social extremamente hierarquizado e intolerante... A cultura do “favor”, do “jeitinho”, está tão presente entre nós que, muitas vezes, para usufruir um direito óbvio, recorre-se à interferência de uma pessoa influente para obter um determinado “favor”. (Clímaco, 2004, p.32)

A SME de Goiânia tem procurado somar esforços no sentido de superar essa situação, embora a força do clientelismo ainda esteja presente, pela tradição de suas relações, sobrepondo-se aos regulamentos e leis. Nesse sentido, em parceria com a Faculdade de Educação da UFG, ela tem procurado avançar na construção de um atendimento que reflita as especificidades da educação de adolescentes, jovens e adultos. Vale ressaltar que hoje, a Rede Municipal de Educação de Goiânia é uma das poucas redes públicas que entendeu que a Educação de Jovens e Adultos não é supletivo mais e que ela pode ter, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), várias experiências acontecendo conjugadas.

A ‘EMFC’, identificada como ambiente *natural* desta investigação, foi, portanto, um espaço fecundo para verificar como vinha ocorrendo o atendimento à educação de adolescentes, jovens e adultos na RME de Goiânia. Além de vinculada a essa rede, ela compunha, na época, o grupo das escolas coordenadas pela Unidade Regional Central dessa Secretaria, desenvolvendo o Ensino Fundamental em três (3) ciclos de formação humana<sup>11</sup>, nos períodos matutino e vespertino e a EAJA, de 4ª a 8ª série, à noite.

---

<sup>10</sup> Mova é o nome dado ao Movimento de Alfabetização de Adultos, iniciado em São Paulo, em 1989, quando Paulo Freire era secretário municipal de educação.

<sup>11</sup> Os ciclos de formação humanos devem ser entendidos como “organização das crianças e adolescentes de acordo com as fases do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. (...) Essa forma de organizar o ensino busca romper com a estrutura de organização vigente no sistema seriado, em que os

As aulas do turno matutino ocorriam das 07:00 às 11:15 horas; as do vespertino, das 13:00 às 17:15 horas, e as do noturno, das 19:00 às 22:30 horas para as turmas de 5ª a 8ª série e das 19:00 às 22:00 horas para a turma de 4ª série, do Projeto AJA. Em relação ao horário do turno noturno, o seu funcionamento se deu de acordo com o que estava previsto na LDB/96. Essa lei traz, no item I do Art. 24, a exigência da carga horária mínima anual de 800 horas e de 200 dias de efetivo trabalho escolar para a educação básica, nos níveis fundamental e médio. Mas no Art. 37, § 1º, da Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, a nova LDB assegura “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno”.

A Proposta da SME de Goiânia, 2005, acatando, pois, o dispositivo legal prescrito pela nova LDB, buscando o atendimento às especificidades da educação de adolescentes, jovens e adultos que vem executando, traz entre seus objetivos específicos a seguinte proposição: “Garantir o acesso à escolarização e a permanência nos estudos, por meio de flexibilização no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do/a educando/a, sem comprometer a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais”. (Goiânia, 2005, p. 13)

A diferença, portanto, do horário de funcionamento do turno noturno estava contemplada em lei e com dispositivo específico para o seu atendimento. As turmas de 1ª a 4ª série faziam um total de 600 horas de atividades presenciais e 200 horas de atividades complementares. Enquanto as turmas de 5ª a 8ª série faziam um total de 700 horas de atividades presenciais e 100 horas de atividades complementares. Para contemplar estas especificidades, a Proposta da EAJA, 2005, da RME de Goiânia, faz a distinção entre atividades presenciais e atividades complementares, buscando uma alternativa que possa congrega os dispositivos da lei e as necessidades da realidade dos alunos da EAJA de Goiânia.

As horas presenciais se caracterizam por aulas formais e não formais, ocorridas dentro do horário normal de aula, seja dentro ou fora da escola, com a presença do/a educador/a e educando/a. As atividades (horas) complementares possuem o objetivo de subsidiar o processo pedagógico, valorizando o histórico de vida do/a educando/a, garantindo-lhe seu desenvolvimento científico, artístico e cultural dentro da escola; possibilitando maior intercâmbio com a comunidade em seus diversos segmentos; desenvolvendo atividades que incentivem a pesquisa e a busca de

---

alunos são organizados conforme o nível de conhecimento exigido em cada série. Na educação em ciclos as turmas são compostas tomando como principal critério a faixa etária do educando”. (Cf. Mundim, 2004, p. 243)

conhecimento pelo próprio/a aluno/a. Deverão ser estruturadas em horários fora das horas presenciais de aula, podendo contar ou não com a presença do professor, desde que planeje as atividades, prévia e coletivamente. (Goiânia, 2005, p. 17)

Todas estas informações proporcionam à ‘EMFC’ um ambiente, interno e externo, rico de elementos para esta investigação. A natureza, portanto, do *objeto de estudo* desta investigação favoreceu a escolha do *estudo de caso* como abordagem desta pesquisa, por notar que as características dessa Instituição de ensino fundamental correspondem àquelas que podem, com muita pertinência, ser apanhadas para análise por meio dos procedimentos metodológicos indicados pela *pesquisa qualitativa* em educação. Pode-se ainda ressaltar, que a preocupação central que move os investigadores que optam por esse tipo de pesquisa está na compreensão de uma instância singular. Afirmar isso significa dizer que o *objeto de estudo* desta pesquisa — a ‘EMFC’ — vem sendo construído e tratado como uma representação singular da realidade social e educacional que é multidimensional e historicamente situada. (Cf. Ludke e André, 1986, p.21)

Esse entendimento pôs em evidência a importância deste ambiente *natural* como o ambiente mais adequado para a realização desta pesquisa, assim como indicou os sujeitos dessa escola como capazes de responder, com pertinência, as indagações dirigidas a eles. As particularidades do ambiente proporcionado pela ‘EMFC’ forneceu um conjunto de elementos que possibilitou o surgimento de aspectos pedagógicos, políticos e culturais que se entrecruzavam e interferiam neste espaço, enriquecendo as possibilidades de investigação da proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da SME. Pode-se encontrar no pensamento gramsciano uma idéia que nos possibilita melhor entender o que foi afirmado sobre essa escola. Afirmo o filósofo:

O fato de que (...) a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta [esta condição]. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. (Gramsci, 2004, p. 45)

O conjunto de elementos deste ambiente *natural* surgiu, portanto, do entrelaçamento que existe dessa ‘Escola’ com: a) o bairro ‘Canto Goiano’, onde ela se localiza; b) a ‘Vila da Mata’, local de residência da maioria dos alunos dos três turnos que a freqüentavam no momento em que essa pesquisa foi realizada; c) os sujeitos que lá se encontravam: diretora, coordenadora, professores, alunos e funcionários e d) a Proposta de

educação da SME de Goiânia para os seus alunos adolescentes, jovens e adultos. As relações nascidas neste espaço proporcionaram elementos ricos para esta investigação, evidenciando a “instância singular” deste ambiente.

O aluno Cravo, da 8ª série, da ‘EMFC’, reforçou a idéia da necessidade de um atendimento específico para os alunos da EAJA, de um atendimento que considere as suas necessidades. Necessidades ligadas à própria vida.

Não só o colégio em si, a coisa física do colégio, mas os professores também eu acho que eles tinham que fazer um curso, um aperfeiçoamento pra lidar com esse tipo de aluno, porque é um pouco complicado. Às vezes a pessoa tá cansada, tá mal humorada, tá estressada, você entendeu? Chega pra sala de aula assim meio grilada, então fica difícil você captar alguma matéria e às vezes o professor ele não entende, então eu acho que deveria ter um ensino diferenciado.<sup>12</sup>

O objeto de estudo desta pesquisa indicou, portanto, a necessidade de discutir o que se entende por Projeto Político-Pedagógico e por educação para adolescentes, jovens e adultos. Além disso, indicou ainda a necessidade de discutir a estreita vinculação que existe entre o que seja a educação de adolescentes, jovens e adultos e o conceito de educação popular.

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. Em entrevista, a professora Esmeralda, diretora da ‘EMFC’, opinou sobre o PPP:

Eu acho que tem que ter, a gente tem que ter um norte, [todos] têm que estar sugerindo, participando. Uns anos atrás eu pensava que seria até mais fácil se eu fizesse e desse pra eles sabe, mas a gente sabe que quando eles dão a parcela, a contribuição na hora de executar é muito mais fácil porque a idéia veio dali, veio do grupo, eu acho importantíssimo.<sup>13</sup>

Entende-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é muito mais do que o esforço de construção de um planejamento que a escola tem a intenção de realizar. Ele deve ser, na verdade, uma expressão sistematizada do coletivo de sujeitos da escola sobre sua concepção de escola, de homem, de sociedade, de mundo. Mais do que isso, ele deve ser questionador da realidade e propositor de um trabalho coletivo capaz de possibilitar a

---

<sup>12</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

<sup>13</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

superação da rotineira fragmentação da organização escolar, tornando-se uma força de intervenção na própria comunidade, uma tentativa de libertação do autoritarismo e da centralização de poder. O comentário da professora Aroeira nos fez perceber o esforço empreendido e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para a efetivação do PPP idealizado.

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...<sup>14</sup>

Sobre a elaboração do PPP da 'EMFC' a diretora afirmou que "teve uma participação muito bacana de todos."<sup>15</sup> Mas pelo questionário respondido pelos professores, somente um afirmou conhecer o PPP da 'Escola' e dentre os alunos entrevistados, três desconheciam sua existência. Somente um informou "saber" que ele existia e assim: "a diretora chegou na nossa sala, da 8ª série, e explicou como que é o projeto, foi muito bom".<sup>16</sup> 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.

Nesse sentido, é importante entender que não se trata de um documento formal com finalidade reguladora das atividades escolares. Portanto, ele não possui regras ou normas para serem cumpridas. Seu teor deve expressar as concepções dos sujeitos que participam de sua elaboração e as intenções das ações que efetivarão essas concepções. "Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento". (Vasconcellos, 1995, p.169) O projeto político-pedagógico deve ser um instrumento de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas coletivamente. Nesta perspectiva, Veiga 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. (2004, p. 15)

---

<sup>14</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

<sup>15</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

<sup>16</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.



O Projeto Político Pedagógico (PPP) é, portanto, o elemento principal de norteamento, intencionalidade e sistematização do pensamento dos sujeitos envolvidos e de toda a atividade escolar. Interessa, por conseguinte, para a experiência de EAJA, que ele expresse, principalmente, o entendimento de currículo, pois a este se vincula o entendimento de avaliação, educação, sociedade, cidadania, cultura e tantos outros. É um caminho que direciona toda a atividade especialmente para esta modalidade de alunos. Deste modo, é um entendimento necessário à comunidade escolar, para que, ao invés de tornar-se uma camisa de força, ele possa ser um instrumento de libertação, um caminho seguro para a autonomia. O documento avaliativo da pesquisa, implementada na RME de Goiânia, para elaboração da proposta da EAJA, no item relativo à realidade do educando, afirma que historicamente os debates sobre as

formas de organização curricular se vinculam a uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação. A forma de organizarmos e emprendermos um currículo indica, na prática, como a escola, no conjunto de sua organização curricular está vinculada a uma proposta político-pedagógica, explicitando intenções, (...) o grau de compromisso social das pessoas e da instituição. Isto, para uma escola comprometida com a cidadania, envolve respondermos algumas questões fundamentais: que sociedade temos e queremos construir? De que educação e de que cidadania estamos falando? Qual o papel social que a escola deve desempenhar para contribuir com o compromisso de construção da sociedade que queremos? Que aluno temos e queremos formar? Trata-se de um posicionamento político da educação frente ao contexto histórico, social e ideológico no qual se insere. (Goiânia, 2004, p.17)

A demonstração das intenções e do grau de compromisso da instituição escolar acontece por diversos meios, por isso este estudo de caso propôs uma investigação que teve como foco o PPP da 'EMFC' nos seus vínculos com a proposta da SME, ponderando as dificuldades, os obstáculos, a contextualização social e histórica e os avanços alcançados nessa experiência com a EAJA. Mas uma experiência com a educação de adolescentes, jovens e adultos em uma rede pública de educação requer um entendimento sobre o que seja uma educação para esta categoria de educandos, daí porque uma apreensão, a partir da vida desses próprios sujeitos, remete à compreensão do que seja educação popular.

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, como se sabe, 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)

Como se sabe, a experiência de educação popular idealizada por Paulo Freire era direcionada para o adulto analfabeto. Por isso ela necessita 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)

É na perspectiva, portanto, de uma educação construída com e para os seus sujeitos, que este estudo pretende trabalhar com essa categoria de educação. Assim, será possível buscar uma compreensão sobre quem são estes adolescentes, jovens e adultos e qual é a educação que eles pensam ser a que lhes convém e porque lhes convém. Sobre quem são, também, os profissionais da educação que trabalham com esses alunos.

A escola pública possui o dever de cumprir as políticas instituídas. Isto por ser unidade integrante das administrações públicas e por prestar atendimento à maioria da população escolar. Estas são características que possibilitam e justificam a pesquisa em uma escola pública, principalmente quando esta pesquisa possui seu objeto de estudo vinculado às políticas públicas.

As informações obtidas a partir das leituras de Ludke & André, Bogdan & Bicen e, também, Minayo indicaram a pesquisa qualitativa como instrumento apropriado para a investigação do problema apresentado. “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e

flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke & André, 1986, p.18). Dando mais suporte a essa opção de pesquisa, a leitura de Bogdan & Biklen traz a compreensão de que: “O objeto dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados...” (1994, p.70)

Portanto, a adoção da pesquisa qualitativa abriu espaço para a realização de um *estudo de caso* que se materializou por meio: de *estudo bibliográfico* da produção existente sobre a temática; da *análise documental* (Leis; Decretos; Proposta da SME; versões do Projeto Político-Pedagógico da escola e outros); de *entrevistas* (Diretora; Coordenadora Pedagógica; secretária; professores; alunos e funcionários da “Escola Municipal Flor do Cerrado”; com os presidentes das associações de moradores do bairro ‘Canto Goiano’ e da ‘Vila da Mata’) e de um questionário proposto aos professores do noturno e a 33% dos alunos da EAJA dessa ‘Escola’.

Os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados compuseram um aspecto de fundamental importância para toda esta pesquisa. Sabe-se que, em se tratando de uma pesquisa do *tipo qualitativa*, os atributos dos informantes são mais importantes que o quantitativo e as entrevistas são realizadas com o intuito de contribuir para o desvendamento do problema investigado. Por esta razão, a escolha dos sujeitos investigados obedeceu a um critério fundamental: terem eles participado de todo o processo de implementação do projeto de pesquisa proposto pela SME na gestão 2001-2004.

Foram, portanto, selecionados para as entrevistas: 1) a *diretora da Escola*. Além da estratégica função que ocupa na ‘Escola’, ela esteve diretamente envolvida com a prática educativa que se deu na ‘Escola’ durante todo o período investigado; 2) duas coordenadoras pedagógicas. Essas coordenadoras foram escolhidas por terem, ambas, em momentos distintos, uma atuação de fundamental importância para a discussão e implementação dos PPPs da Escola; 3) dois professores. Além de fazerem parte da equipe de EAJA desta escola durante todo o período investigado, são concursados, portanto, efetivos da Rede. Além disto, um deles exercia uma certa liderança sobre os demais; 4) quatro alunos da 8ª série fizeram parte desta seleção por estarem na escola há vários anos, ininterruptamente. Eles, além de terem participado de todo o processo educativo que está em questão, exerciam alguma liderança na turma observada; 5) um auxiliar de serviços

gerais. Ele, além de ser do quadro efetivo de funcionários da Rede, trabalha com a EJA nesta 'Escola' há 9 anos.

Cabe ressaltar ainda que a natureza do problema investigado requer uma abordagem que busque “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”. (Minayo, 2002, p.24-25). Esse tipo de abordagem constituiu uma preocupação durante toda a pesquisa, visando considerar as influências internas e externas, assim como as contradições inerentes à questão investigada. Ela impôs, portanto, o envolvimento da pesquisadora em variadas demandas, buscando compreender os diversos elementos que entram na composição de seu objeto de pesquisa.

Pode parecer óbvio, mas nem por isso dispensável, salientar que a pesquisa realizada *in loco*, ou empírica, só se completa se se articular com uma fundamentação teórica consistente. Mesmo assim, essa questão é permeada pela idéia de relativização da verdade. Assim, a necessidade da contemplação do rigor científico durante todo o processo de construção do trabalho investigativo é premente, pois, cada “vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. (Lüdke e André, 1986, p.5)

Estas considerações, provenientes do fenômeno educacional que se situa em um determinado contexto e em um momento histórico, proporciona uma articulação entre o sujeito investigador e o objeto investigado. Esta articulação afasta a neutralidade na medida em que, muitas vezes, a escolha do tema da pesquisa está ligada à vivência profissional daquele que o investiga. Neste estudo, este fato influenciou de forma determinante a escolha do objeto, visto que a autora é professora da EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O esforço deste trabalho é, portanto, o de mostrar o alcance da proposta de EAJA, dessa Rede, pelas próprias escolas.

Os resultados desta pesquisa foram organizados e expostos em três capítulos. O Capítulo I –... “Trabalhar dentro da matéria com o dia-a-dia fica bem mais fácil...” – visa discutir a educação de jovens e adultos do município de Goiânia, no contexto da política educacional, especialmente a partir da década de 1990. Visa também analisar a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2005), que traz a 'Base Curricular Paritária' como fator principal de mudanças.

O Capítulo II – “É a escola mais perto que tem, mais perto e também muito boa...” – põe esta ‘Escola’ em perspectiva, apresentando a sua trajetória em EJA a partir de 1990; sua organização interna e seus aspectos físicos e materiais. Propõe-se, também, a apresentar o seu contexto social por meio do bairro ‘Canto Goiano’ e da ‘Vila da Mata’. A intenção é apresentar o “chão” onde (con)vivem os sujeitos envolvidos pela proposta de EAJA da RME de Goiânia, a fim de que se perceba a relação que existe entre a ‘EMFC’ e a comunidade onde ela se insere.

O Capítulo III – “Tem alunos que falam, mas tem outros que ficam com medo...” – tem o objetivo de evidenciar a prática da EAJA no cotidiano da ‘EMFC’; o seu projeto político-pedagógico e a proposta da EAJA contida nesse PPP. Neste caminho, apresenta o corpo pedagógico/administrativo: sua diretora, sua coordenadora pedagógica, seus funcionários; seu corpo docente e seu corpo discente buscando compreender, por meio do que a própria ‘Escola’ propõe, as suas ações e seus vínculos com a proposta de EAJA da SME.

As considerações finais retomam a discussão realizada por meio da trajetória da EJA a partir da década de 1990, especialmente, pela experiência da EAJA vivida na ‘EMFC’, destacando alguns aspectos significativos apresentados nesse percurso, a fim de deixar claro em que de fato a ‘EMFC’ se destacou efetivamente no processo de construção da proposta para a EAJA.

## **Capítulo I**

*“Trabalhar dentro da matéria com o dia-a-dia fica bem mais fácil...”*

***“Trabalhar dentro da matéria com o dia-a-dia fica bem mais fácil...”***

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. (Dália. Aluna da 8ª série)

## **1. Região Metropolitana de Goiânia e a EAJA da SME**

Este trabalho, intitulado “A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’: uma experiência com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, visa discutir a educação de jovens e adultos do município de Goiânia, especialmente a partir da década de 1990<sup>17</sup>. Pensa-se que essa discussão poderá adquirir maior compreensão e significado se for inicialmente situada no contexto regional, metropolitano e educacional em que se desdobra.

Um levantamento recente para caracterização da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), feito durante a primeira etapa de uma das pesquisas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulada ‘Juventude, Escolarização e Poder Local’<sup>18</sup>, apontou que essa Região, segundo a Lei Complementar 027/1999/Goiás, compõe-se de 11 municípios e localiza-se na mesorregião denominada de Centro Goiano. Esse mesmo levantamento além de mostrar que o estado de Goiás é

---

<sup>17</sup> “A pesquisa acadêmica sobre educação de jovens e adultos no Brasil nas últimas décadas foi objeto de balanços sistemáticos que permitem apreciar o estado do conhecimento sobre o tema (Haddad, 1987; Haddad et al, 2002). Um levantamento sobre a produção discente representada por teses e dissertações do período de 1986 a 1998, das 34 instituições que mantêm programas de pós-graduação *stritu sensu* em Educação no Brasil, identificou 222 estudos cuja temática principal estava relacionada à educação de jovens e adultos, o que representou 3% das pesquisas dessa natureza. (...) Pesquisas sobre a história e as políticas públicas representam 21,8% do total. Os estudos sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil escrutinam o passado recente, abordando as campanhas, políticas e práticas desenvolvidas ao longo da segunda metade do século XX, especialmente os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 60 (como o Movimento de Educação de Base - MEB) e as políticas implementadas nos anos 70 pelo regime militar (como o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL)”. (Pierro e Graciano, 2003, p. 40-41)

<sup>18</sup> Trata-se de um projeto de pesquisa pluri-institucional, constituído em torno das temáticas da juventude (Rede 1) e da educação de jovens e adultos (Rede 2). Pretende consolidar uma rede nacional de pesquisadores nos dois eixos temáticos. Os professores doutores Marília Pontes Spósito, da USP, e Sérgio Haddad, da PUC/SP e ação Educativa, são seus pesquisadores principais. Em Goiânia, as professoras doutoras Maria Tereza Canezin Guimarães, da UCG (Rede 1), e Maria Margarida Machado, da UFG (Rede 2), são as suas pesquisadoras principais. A autora desta pesquisa é membro da equipe de pesquisadores da Rede 2 (Goiânia).

formado por 246 municípios, classificados segundo cinco mesorregiões e 18 microrregiões, definidas assim pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou ainda que nas últimas décadas o Estado de Goiás sofreu mudanças estruturais significativas. A modernização da agricultura, o expressivo esvaziamento do campo e o êxodo rural produziram um incremento populacional nas áreas urbanas, principalmente, no espaço da Grande Goiânia e do Entorno de Brasília.



Estas mudanças também se configuram na demografia. Em 1996, Goiás tinha 4,5 milhões de habitantes; o Censo de 2000 indica o incremento de mais de 300 mil habitantes. Ainda, segundo o IBGE, enquanto a taxa de urbanização do país é de 78,4%, Goiás apresenta um índice significativamente superior, sinalizando que 85,8% dos seus habitantes residem no espaço urbano. Em termos demográficos, cabe ainda destacar que 31,4% dos habitantes têm menos de 14 anos de idade e 30% têm de 15 a 29 anos. A maioria da população goiana concentra-se no entorno de Brasília e na RMG e a grande maioria dos municípios tem uma população de até 20 mil habitantes vivendo de atividades agropecuárias.



A população do município de Goiânia, somada à população dos dez outros municípios que formam a RMG, atinge um total de 1.636.705 habitantes. (IBGE, 2000) Desta população, 98,4% dos habitantes residem na zona urbana e o restante, na rural. Na última década, ocorreu certa constância de crescimento populacional, este decorrente, sobretudo, do número significativo de migrantes vindos de várias partes do país.

A Região Metropolitana é polarizada pela cidade de Goiânia em razão de vários fatores: ser a capital de Goiás, localizar-se no centro do país e constituir-se numa cidade que desempenha o papel de entreposto entre o Sul e o Norte, o Leste e o Oeste do estado de Goiás. A cidade expandiu-se em seus setenta anos de existência, alterando substancialmente o projeto urbanístico inicialmente proposto. Seu projeto original previa a construção de um espaço urbano para uma população de 50 mil habitantes. Hoje, a capital de Goiás conta com 1.090.581 habitantes (Censo/IBGE/2000), que ocupam uma extensão territorial de 789,7 Km<sup>2</sup>. Do número de habitantes indicado, 839.630, aproximadamente, possui 15 anos de idade ou mais.

O espaço urbano do entorno de Goiânia e Anápolis possui um embrionário parque industrial, formado por fábricas de calçados, roupas, embalagens de papel, alumínio, papelão, plástico, biscoitos, conservas, mobiliário, metalurgias, material elétrico, cerâmicas e remédios. No quadro econômico do município é possível visualizar potencialidades econômicas como a indústria de confecções, o setor de serviços (educação, saúde, turismo, informática), o comércio varejista e atacadista, e o setor de agronegócio.

Sobre a educação, o referido levantamento registrou que, em termos de níveis e modalidades de ensino, Goiânia conta com 162 escolas municipais e 178 escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental (incluindo as que atuam com Educação de Jovens e Adultos). Em 2003, Goiânia contava com um total de 210.351 alunos matriculados nesse nível de ensino. Desse total, 43.897 estavam matriculados no ensino privado.

Com base no Plano Municipal de Educação (PME/Goiânia, 2003), os dados mostram a não-universalização da educação fundamental em Goiânia: cerca de 2,2% de crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, ainda não são atendidos. Cabe destacar, no entanto, que o número de matrículas desse nível de ensino é bem superior ao quantitativo de crianças e adolescentes pertencentes a essa faixa etária, evidenciando um alto índice de defasagem idade-série (57.911 alunos matriculados com mais de 14 anos na educação fundamental, principalmente na rede pública).

Em relação ao ensino médio, os pesquisadores da FAPESP descobriram que, em 2003, Goiânia atendeu 67.430 alunos: 52.806 em escolas públicas e 14.624 em

particulares. (Censo Escolar/2003) Nos três últimos anos, esse número vem crescendo lentamente, especialmente em se tratando do número de adolescentes de 15 a 17 anos, idade adequada a esse nível de ensino. Entretanto, esse crescimento ainda não representa a metade desses alunos, o que indica a existência de problemas estruturais nesse nível de ensino, sobretudo a reprovação e o abandono. Menos do que a reprovação, a exclusão do jovem por abandono da escola constitui um problema que deveria merecer maior atenção por parte do sistema público de ensino, uma vez que não apenas o acesso escolar deve ser viabilizado, mas também a permanência do jovem na escola para a continuidade de sua formação. Com base nos dados da Secretaria Estadual da Educação (Goiás/2004), 18,7% dos alunos abandonaram o ensino médio em 2001.

O reordenamento e a expansão do número de vagas das escolas de ensino médio como objetivo geral do PME vêm atender aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que coloca esse nível de ensino como parte integrante da Educação Básica. Nesse sentido, visa desenvolver, de modo contextualizado, a autonomia intelectual e cultural do jovem no intento da produção do seu conhecimento, mobilizando-o para intervir e transformar as relações no âmbito da vida pessoal, sócio-cultural-político-econômica. Cresce o quantitativo de alunos que consegue transpor a barreira da escola básica e dos níveis superiores de ensino.

Sobre a educação superior, a mesma pesquisa indicou que o número de alunos matriculados na rede de educação superior em Goiânia, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior feita pelo Censo de 2000 (Goiânia/2003) é de 33.869, sendo que a maior parcela encontra-se na rede privada, que teve um crescimento significativo nas últimas décadas no país.

Desde o final da década de 1950, quando se instalou em Goiânia a Universidade Católica de Goiás (UCG), até o final dos anos de 1980, havia no município de Goiânia, além dessa Instituição, apenas a Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 1960 e a Faculdade Anhanguera em 1973. Na década de 1990, observou-se um incremento acentuado da rede privada de ensino superior. Em junho de 2002, já contava com um total de 16 instituições, a maioria, particulares, e, dentre elas, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), criada em 1999, e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET), criado em 1998.

Na sociedade contemporânea, a formação superior assume relevância na medida em que as diversas áreas do saber e de formação profissional tomam dimensão privilegiada frente às demandas apresentadas pelo avanço tecnológico e os desafios a serem enfrentados

cotidianamente para a sobrevivência humana. Nesse sentido, a garantia do acesso à educação superior das camadas populares tem se colocado como um desafio permanente, visando o atendimento das necessidades do segmento juvenil dessa Região.

O analfabetismo funcional atinge 14,8% da população acima de 15 anos. A taxa de analfabetismo entre os jovens de 15 a 29 anos corresponde a 2,7% desta população, elevando-se para 23,3% quando se trata da população de 60 anos acima. Os resultados obtidos com a pesquisa “Juventude, Escolarização e Poder local, eixo EJA”, em seu estudo de caso, refere-se à educação de adolescentes, jovens e adultos, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia entre 2001 e 2005. (Cf. FAPESP/ 2006, relatório, pp. 1-9)

Prosseguindo com as informações sobre a situação do ensino em Goiânia, pode-se afirmar que o município possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960. Os alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivo. Esta afirmação pode ser ilustrada por meio de dados levantados por esta pesquisa, registrados no Projeto Político-Pedagógico da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (PPP/EMFC). Segundo essa fonte, essa ‘Escola’ foi “inaugurada em agosto de 1968 como Grupo Escolar, embora já tivesse funcionado no 1º semestre (...). Em 1969, foi implantado o ginásio, apenas noturno. Os alunos jovens e adultos eram atendidos em classes do ensino supletivo”. (PPP/EMFC, 2001, pp. 5-6)

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, constitui-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.<sup>19</sup>

O que é chamado de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) pela RME de Goiânia não se refere apenas aos alunos que o Censo Escolar considera como matriculados na modalidade EJA presencial, com avaliação no decorrer do próprio processo educativo, mas também ao atendimento dos adolescentes, jovens e

---

<sup>19</sup> Estas alterações serão discutidas ainda neste capítulo.

adultos, a partir dos 15 anos, em condição de defasagem idade/série. Mesmo as classes “regulares” do noturno sofreram adequações para atender ao aluno jovem e adulto, isto é, foram organizadas com 600 horas presenciais e 200 horas de atividades complementares para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e com 700 horas presenciais e 100 horas de atividades complementares para as quatro últimas (5ª a 8ª séries).

A Rede ainda mantém uma modalidade alternativa de 1ª a 4ª séries por módulos presenciais (AJA-Extensão ou Projeto AJA). Funciona não só em escolas, mas também em espaços comunitários e de trabalho, como centros de convivência de idosos, Companhia Municipal de Urbanização de Goiânia – COMURG etc, para atender àqueles que saem da alfabetização. E ainda conta com a organização alternativa, de 5ª a 8ª séries, em 19 escolas, para atendimento da escolarização de jovens e adultos no diurno. Sendo extensão de uma escola, pode funcionar na própria escola ou em outros espaços. (Cf. FAPESP/2006, relatório, pp. 2-5)

A modalidade alternativa de 5ª a 8ª série congrega anualmente duas disciplinas em uma no trabalho empreendido pela Base Curricular Paritária<sup>20</sup>, ou seja, 5 (cinco) professores atendem a 8 (oito) componentes curriculares: Português/Inglês, Geografia/História, Educação Física/Artes, Matemática e Ciências. O aluno pode avançar de uma série para outra a qualquer momento, desde que tenha condições para isso. Toda esta diversidade de atendimento é regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), que aprovou a Proposta Político-Pedagógica da EAJA de Goiânia em sessão plenária realizada em 22 de junho de 2005, conforme Portaria nº 161/04 e Resolução nº 140/2005.

Nas diferentes formas de atendimento aos alunos jovens e adultos, a Rede Municipal de Goiânia contava, em 2004, com aproximadamente 24.000 alunos. Todos fazendo parte da EAJA e sendo atendidos por professores da própria Rede, exceto o Programa AJA-Expansão no qual atuam alfabetizadores e coordenadores populares. Na EAJA todos os professores possuem curso de licenciatura, somando um total de aproximadamente 1.203 professores. (Cf. FAPESP/2006, relatórios, pp.2-25)

Deve-se acrescentar que uma ação da maior importância realizada pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA), da RME de Goiânia, de reconhecimento e valorização do trabalho realizado pelas unidades escolares, foi o lançamento, em 2004, do 3º número da ‘Revista EAJA – Revelando nossa Lida,

---

<sup>20</sup> Será foco de discussão ainda neste capítulo.

História e Arte'. Essa revista, publicada anualmente, trouxe experiências pedagógicas dos educadores e produções dos educandos que vivenciam a EAJA. Ela circulou de 2002 a 2004, com somente três edições.

Falar da EJA na RME de Goiânia exige a recuperação, de um pouco da história da SME, buscando contextualizar a EJA nesse espaço. Pode-se iniciar essa discussão a partir da leitura de Clímaco, que teve a SME como objeto de investigação, no meado da década de 1980. Esse trabalho mostra a criação dos sistemas municipais de ensino, no Brasil, como parte de uma história recente da educação brasileira. E esta criação vem sempre “precedida pela existência de uma rede estadual de ensino” (Clímaco, 1991, p.61), tanto que a criação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia também se deu assim. Em 1959 “foi criado o Departamento Municipal de Educação, que se transformou, em 1961, em Secretaria Municipal de Educação, quando o prefeito (...) negociou com o Estado a separação da rede física da SME”. (Idem, p. 37)

Criada a SME, um grande desafio que a secretaria deveria enfrentar era a superação do clientelismo. Arraigado à história das relações sociais brasileiras e ao cotidiano das escolas, o clientelismo e a troca de favores negociando interesses marcaram, de modo relevante, a história da SME de Goiânia, tornando-se um obstáculo à conquista de uma cidadania plena. Refletindo sobre a questão, Clímaco denuncia ainda a situação afirmando:

Cidadania supõe, pois, não só que os indivíduos sejam portadores de direitos, mas, sobretudo, que os indivíduos participem da construção, da definição e da fruição desses direitos, independentemente da mediação de um padrinho. Nessa perspectiva, cidadania se opõe a clientelismo, na mesma medida em que direito se opõe a favor. (Idem, pp. 32-33)

No início do funcionamento da SME, o clientelismo circulava sem encontrar grandes resistências da instância administrativa, infiltrando-se e influenciando, por decorrência, as instâncias pedagógicas. Em entrevista concedida a Clímaco, a Secretária Municipal de Educação de Goiânia do período de 1983-1986, afirmou:

O clientelismo (...) se centrou basicamente na política de pessoal... [Deu] empregos, e aí criou uma série de distorções esse dar empregos, mas tudo isso debaixo do clientelismo, para atender aos objetivos clientelistas, única e exclusivamente. E aí [se vê] a força dos vereadores, que também varia; vereadores com mais poder político, mais poder de pressão empregam mais do que outros... Há um desequilíbrio em termos de recursos humanos pelas diferentes regiões de Goiânia... Algumas escolas sem professores, com carência, e outras com excesso. (Clímaco, 2004, p. 39)

O clientelismo, portanto, “fazia”<sup>21</sup> parte da rotina escolar. A escolha do diretor, a contratação dos funcionários e professores até a matrícula dos alunos passavam pela determinação de algum pacto político. “Não [havia] uma compreensão da educação escolar como direito de todos, e sim como algo que se consegue pela interferência direta de um político”. (Clímaco, 2004, p. 40) A superação paulatina dessa situação vem transcorrendo por um movimento de lutas, enfrentamentos, avanços e recuos, que marca o caminho de construção da proposta político-pedagógica da SME de Goiânia para a EAJA.

Essa é uma história que se inicia em cada unidade escolar. Cada uma delas tornou-se um espaço privilegiado de muitas queixas dos educadores que iniciaram movimentos de reivindicação e luta pela valorização da categoria e pela qualidade da educação, marcadamente na década de 1980, somando-se ao movimento de redemocratização do país. Toda a comunidade escolar reclamava por mudanças. A evasão, a qualidade do ensino, a continuidade da educação escolar do adolescente, do jovem e do adulto, além da aquisição de material didático e a adequação do ambiente escolar para esta categoria de alunos integravam (e ainda integram) o conjunto dos temas em debate. A SME, forçada pelo movimento dessas lutas, tenta implementar as mudanças exigidas. Pressionada pelas solicitações decorrentes desse movimento, a gestão 1983-1985 dá início a reflexões sobre a necessidade de ouvir e redefinir as responsabilidades e a atuação da SME de Goiânia. Segundo Machado, esta Secretaria

experimentou neste período grandes embates, advindos de sua estrutura interna e da política municipal..., na tentativa de implementar as mudanças exigidas pelo movimento dos professores e pela comunidade escolar... As resistências internas estavam intimamente relacionadas às reformas propostas na concepção de administração educacional, que não correspondiam às práticas autoritárias e tecnicistas enraizadas na secretaria, mas antes, defendiam um projeto centrado num modelo participativo e descentralizador. (Machado, 1997, p. 65)

O próprio governo da época tornou-se barreira para a efetivação dos avanços necessários. Isto se evidencia em documento elaborado pela SME e endereçado ao então Prefeito. Nesse documento, a Secretária faz uma análise sucinta da “conjuntura [da época] e lembra o papel que [caberia] ao [governo] nessa fase de transição democrática, faz severas críticas à intenção do Prefeito em demitir os grevistas e cobra dele as posições democráticas assumidas pelo governo”. (Machado, apud Calaça, 1997, p. 66) A equipe trazida para a SME enfrenta muitas dificuldades para a implantação de seu projeto de mudanças. Afinal, a adoção de um projeto democrático na SME de Goiânia, naquele

---

<sup>21</sup> Fazia entre aspas, pois seus ranços permanecem.

momento, significava a busca de superação e ruptura de décadas de uma cultura clientelista, burocrática e tecnicista.

Em 1984 esta equipe apresenta a ‘Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia’, propondo “três grandes metas, envolvendo a ação de todos os setores da Secretaria. A saber: 1 – valorização e qualificação do professor; 2 – redefinição político-pedagógica da educação escolar; 3 – democratização do ensino”. (Tiballi e Miranda, 1984, p. 14) A metodologia de construção dessa proposta teve a seguinte dinâmica:

Definimos as metas em função dos pressupostos já apresentados e levantamos os diversos aspectos correspondentes a cada meta, com base na síntese que conseguimos fazer dos problemas, necessidades e soluções propostos pelas escolas, a partir dos subsídios que a equipe foi colhendo através de reuniões, contatos informais, discussões diversas, visitas às escolas, leitura de relatórios etc. Uma vez elaborada, a proposta foi encaminhada às escolas para ser discutida, avaliada, criticada e melhorada. Recebemos relatórios de quase todas as escolas e, via de regra, houve uma grande aceitação. As críticas e sugestões foram analisadas e estão sendo incorporadas ao plano de atividades para 1985. (Idem, p. 15)

Não há dúvidas quanto aos enfrentamentos ocorridos para a efetivação dos avanços conseguidos por esta equipe. Afinal, o que imperava no ambiente daquela época era a ingerência política, já concebida como um aspecto inseparável do sistema educacional. Mas esta metodologia gerou também críticas e resistências na comunidade escolar, habituada aos desmandos políticos, comuns naquele tempo. Ela inicialmente entendeu a referida proposta apenas como sendo mais um dos documentos elaborados em gabinetes e que chegavam às escolas para serem cumpridos. Mas estas situações conflituosas foram sendo contornadas na medida em que iam sendo atendidas as reivindicações oriundas da comunidade escolar, ou seja, a

eleição para diretores de escolas; a aprovação do Estatuto do Magistério, através da Lei nº 6.042/83, que previa a valorização do Magistério através de concurso público, carreira, licença para aprimoramento profissional; o redirecionamento do Núcleo de Orientação e Supervisão; criação do Setor de Apoio Infantil, entre outras. (Machado, 1997, p. 66)

Esse período ficou registrado pelos avanços consolidados, por fazer com que a SME desempenhasse o seu papel político e pedagógico, comprometida com o atendimento democrático das necessidades sociais e abrindo caminhos para a efetivação das políticas públicas. O mesmo não se dá com o período de 1986-1988, que ficou marcado por um

retrocesso na SME. O primeiro prefeito eleito da capital vê-se envolvido em denúncias tendo seu mandato interrompido. Um interventor é nomeado pelo governador para finalizar o período dessa gestão. (Cf. Idem, p. 68)

Quando o prefeito-interventor (...) assumiu foi confirmado o abandono daquelas iniciativas que apontavam para a possibilidade de democratizar a educação municipal. Com a nova Secretária (...) foi tomada uma série de medidas de caráter administrativo, configurando um quadro de total retrocesso. (Idem, p. 68)

A gestão 1989-1992 da SME teve a preocupação de reorganizar a estrutura administrativa da SME, numa tentativa de fazer uma administração mais moderna, mas fortaleceu o caráter tecnicista ao manter uma relação estanque entre os setores, configurado por um toque de maior organização. Machado (1997), acrescenta que, por meio do Relatório Final dessa gestão, observa-se “uma reedição das metas preconizadas pela gestão de [1983 -1985]”. A idéia que perpassa as ações dessa Gestão é a de que, por se tratar do mesmo partido político e do mesmo Prefeito, a Secretária tenha adotado a proposta da gestão de 1983-1985, fazendo adaptações na tentativa de implementá-la, passando a impressão de que a gestão de 1989-1992 não teve uma proposta própria. Assim justifica-se a casualidade em algumas atitudes, como, por exemplo, com relação à constituição da primeira equipe de EJA da SME, em 1992, que buscava traçar as características específicas do turno noturno, diferenciando-o do diurno, na RME de Goiânia. Da entrevista realizada no dia 07 de março de 2006 com a coordenadora da primeira equipe de EJA da SME, obteve-se o seguinte relato:

a Secretaria desenvolvia muitos cursos de formação e trazia os professores para os cursos. Naquela época podíamos falar. Não íamos só escutar o palestrante. Não. A gente tinha momento de fala. Num dos debates da rede..., nós, os coordenadores pedagógicos, fomos convidados. A gente começou a fazer alguns questionamentos, e eu acho que a secretária descobriu a gente, ali, nessa discussão, nesse desejo de transformação, de mudança e aí nos convidou (...) para fazer uma discussão dessa importância com um grupo da Secretaria. (...) Porque a gente colocava isso nesses seminários, a noite não dá pra ensinar a mesma forma da criança para o adulto, a gente brigava muito porque nós, coordenadores do noturno, a gente falava isso muito claro.<sup>22</sup>

Neste contexto foi constituída a primeira equipe de coordenação do ensino noturno da SME, vinculada a uma ‘Coordenadoria de Ensino’ e a um ‘Núcleo de Orientação e Supervisão’. A referida professora, mais por insistência pessoal que por

---

<sup>22</sup> Entrevista-13 de 07/03/2006.



iniciativa da SME, começou um trabalho de atendimento às especificidades da EJA. Segundo ela,

com a constituição desse grupo, convencemos a Secretária que deveria ter outros olhos para a EAJA, que até então quando planejava, a gente ia pras reuniões de planejamento, pra formação de professores, era totalmente focado no diurno e aí a gente ficava lá assim “oh e aí, o noturno?” A gente ficava até chata, “lá vem a [mulher] do noturno”, faz você enjoada.<sup>23</sup>

A preocupação fundamental era a de que as discussões tivessem a participação de todos os professores. Sobre isto ela enfatiza: “nós promovíamos de dois em dois meses reuniões com os professores, com todos os professores, então a gente chamava assim: professor de 4ª série, professor de 1ª série, então a gente reunia muito”<sup>24</sup>. Com esta metodologia de participação e formação, o trabalho com a EJA na RME de Goiânia foi abrindo caminhos, tomando consistência e forma, definindo-se no diálogo com as escolas, com os sujeitos dessa modalidade de educação. Em agosto de 1992, essa “Equipe do Noturno” realizou o primeiro “Encontro para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental – 1ª Fase”. Para este fim, elaborou um material que abria uma discussão sobre a alfabetização de adultos, fazia análise de algumas atividades e sugeria atividades de Matemática e Português na tentativa de atender às solicitações dos professores.

Em dezembro de 1992, essa “Equipe” apresentou a “Proposta Pedagógica do Ensino Noturno - 1ª Fase do 1º Grau”. Para a elaboração desta proposta, a SME contou com a assessoria da UCG. Ela foi elaborada a partir de levantamento de dados coletados nas reuniões com todas as escolas e de levantamento de dados junto aos alunos de 15 escolas dentre as 37 que contavam, na época, com a 1ª fase do Ensino Noturno. “A presente proposta para o Ensino Noturno é fruto desse processo que mobilizou professores, alunos, diretores e coordenadores, levantando questões, caracterizando problemas, apontando sugestões”. (Goiânia, 1992, p. 01)

A “Proposta Pedagógica do Ensino Noturno - 1ª Fase do 1º Grau” (1992), em seu texto inicial, traz uma reflexão que aponta para a necessidade de uma política de acesso, permanência e qualidade do ensino noturno. Nesse sentido, afirma ela: “defender o ensino público (...) é articular a democratização do acesso à escola, [assegurar a] permanência [de] todos, pela formulação de uma nova qualidade de ensino que considere as condições

---

<sup>23</sup> Entrevista-13 de 07/03/2006.

<sup>24</sup> Entrevista-13 de 07/03/2006.

peculiares do aluno, em suas características político-econômicas, sócio-culturais e psicológicas”. (Goiânia, 1992, p. 2)

Além dos pontos mencionados, apreende-se desse trecho um pensamento que expressa preocupação com a necessidade de mudança da concepção dessa modalidade de ensino quando ele aponta para a importância de uma “formulação de uma nova qualidade de ensino”. Por “nova qualidade”, deve-se entender o quanto se faz necessário mudar a concepção deste trabalho, considerando, sobretudo, suas “condições peculiares”. Esses pontos marcam o início da busca, por parte dos pesquisadores e educadores que têm a EAJA como objeto de suas preocupações, de um atendimento às especificidades dessa modalidade de ensino.

De 1993 a 1996, a prefeitura de Goiânia tem uma gestão composta por uma coligação de vários partidos, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Durante esta gestão, em decorrência de crises internas do PT e desta coligação, há a sucessão de três secretários municipais na SME. Inicialmente, uma professora da UFG assume a SME (1993-1994); em seguida um professor, também da UFG, assume somente por um ano (1995); e, por último, outra professora encerra essa gestão (1996). A gestão de 1993- 1994 traz em sua concepção a inversão da relação existente entre a SME e as escolas, buscando esclarecer que a SME existe em função das escolas e não o contrário. Em seu plano de Ação (1993) consta:

Esta administração pretende criar uma nova prática decisória coletiva, que permeia suas ações, invertendo a direção que preside a relação Secretaria Municipal da Educação e escolas. Tem-se a expectativa, portanto, de que novas relações de trabalho [sustentem] mudanças na gestão das escolas, e também em caráter amplo, abranjam a reforma administrativa da Secretaria Municipal da Educação. (Machado, 1997, p. 78)

Em decorrência de divergências políticas e de críticas às ações do prefeito, a Secretária de Educação e mais 6 secretários ligados ao 1º escalão do governo municipal pedem demissão de seus cargos. Com a mudança do Secretário, o projeto de descentralização não tem prosseguimento. O projeto AJA, outra meta a ser cumprida, também não recebeu o cuidado e a atenção que merecia, perdendo sua coordenadora geral por incompatibilidade de proposta de trabalho com o Secretário. As trocas de secretários trouxeram como consequência a falta de uma linha administrativa definida em termos de educação, o que acarretou, por sua vez, uma retomada dos aspectos técnicos-burocráticos, que de modo nefasto atingem a educação e os movimentos em torno da superação de seus

problemas e da construção de propostas críticas que a renovem e contribuam para os processos de transformação da sociedade.

A Secretária que assume a SME até o final de 1996 distancia-se ainda mais da “Proposta Pedagógica do Ensino Noturno - 1ª Fase do 1º Grau”- apresentada em 1993, o projeto AJA. Mantém quase inalterado o quadro interno da Secretaria e privilegia o aspecto técnico-burocrático. Em entrevista concedida a Machado, ela declarou: “A minha proposta era respeitar o que a Secretaria tinha como proposta e eu daria um apoio na organização dela. Se eles conseguissem fazer isto, (...) eu ia fazer a máquina andar”. (Machado, 1997, p. 83) A este pensamento Machado acrescenta: “em educação, não basta saber fazer andar, mas é fundamental saber para onde se quer ir”. (Machado, 1997, p. 83)

Em 1993 são incorporados pela SME os princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania, de educação popular, desenvolvido pela UFG, originando a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA”, que se expandiu pela SME com recursos do Tesouro Municipal. Tratava-se de uma experiência para atendimento a adolescentes, iniciada na Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG), em 1992, intitulada “Intenção de Estudo”. Por dificuldades financeiras e estruturais dessa Instituição, a referida proposta foi transferida para a SME, a fim de que pudesse ter continuidade.

O Projeto AJA que envolveu os alunos e contou, para sua execução, com a estrutura que a rede municipal de Goiânia já possuía, foi uma experiência de grande valor para o avanço das discussões e reflexões sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos, especialmente para o avanço do debate sobre essa modalidade de educação desenvolvida pela SME de Goiânia. Sua concepção teórica influenciou diretamente o encaminhamento das reflexões que permearam a construção de uma proposta que deveria atingir todo o Ensino Fundamental. A idéia desse projeto pode ser, supostamente, encontrada no interior das experiências acumuladas pelos movimentos populares das décadas de 1950 e 1960 e em discussões realizadas em outros momentos da história da educação brasileira, conforme ilustra o trecho que segue:

Todos os movimentos sociais do final da década de 70 e anos 80 fomentaram o surgimento de experiências no campo da EJA em nível nacional, dentre elas o Projeto AJA, que tem suas raízes nas experiências acumuladas dos movimentos populares do final da década de 50 e início de 60 nas discussões que são retomadas no final dos anos 70 e ao longo dos anos 80 nas Conferências

Brasileiras de Educação (CBEs)<sup>25</sup>, nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação (ANPEd), nos encontros de Jovens e Adultos, entre outros. Em vários destes fóruns, educadores e pesquisadores mostraram-se preocupados com a questão, surgindo daí muitas propostas para serem implementadas. (Rodrigues, 2000, p. 57-58)

As supostas origens históricas das idéias que nortearam a construção do Projeto AJA, identificadas por meio deste trecho, revelam com qual concepção de educação ele se compromete. Sabe-se que os movimentos populares do final da década de 50 e início da década de 60 estavam vinculados à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

Conforme o ‘Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia’ (1998), em 1993 uma outra modalidade de atendimento à EJA se deu pelo convênio com o Movimento de Educação de Base (MEB), na formação de círculos de Cultura para alfabetização. O Ensino Regular, o Projeto AJA e o Círculo de Cultura se constituíram, então, em três experiências em uma só rede, no mesmo período. Esta situação gerou novas discussões, com a realização de seminários (1994), culminando na proposta aprovada pela Câmara Municipal em maio de 1995, Lei 7.428, que cria e dá diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. (Cf. Goiânia, 1998, p. 3)

O atendimento a essa modalidade de ensino vai se expressando por meio das propostas que se seguiram ao Projeto AJA. A “Equipe do Noturno” foi adquirindo força e transpondo gestões da SME. Seus membros se revezavam, motivados por mudanças de projetos de vida, e a equipe continuava existindo, gestão após gestão. A professora coordenadora da primeira equipe de EJA da SME, explicou: “Foram chegando pessoas, aí as pessoas foram fazendo outros projetos (...) e aí foi agregando outras pessoas e umas pessoas foram ficando, com outros projetos de vida. (...) Eu fiquei até 1996, do grupo antigo”.<sup>26</sup> A partir de 1995, numa demonstração de consolidação do espaço que ia se formalizando, a “Equipe do Noturno” se transformou no ‘Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos’ (SEAJA), vinculado ao Departamento de Ensino da SME.

O Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - SEAJA - é a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (...) responsável pela coordenação dos trabalhos com diretores, coordenadores e professores que atuam nas escolas onde funcionam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental no turno noturno e no Projeto AJA. (Goiânia, 1997, p.2)

---

<sup>25</sup> A II CBE de 1982, realizada em Belo Horizonte, teve como temática a Educação Popular.

<sup>26</sup> Entrevista-13 de 07/03/2006.

Destaca-se que até esse momento as atenções eram voltadas apenas para o atendimento das especificidades das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos, ficando no “esquecimento” a 2ª fase, de 5ª a 8ª série. O SEAJA promoveu encontros, seminários e reuniões visando conhecer esta realidade e promover a participação dos profissionais que atuam nessa modalidade de educação. O resultado desses estudos deu origem a dois cadernos: o *Caderno 1, do SEAJA*, “com o Programa de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos, onde foram apresentados os princípios norteadores do programa, os objetivos, a estrutura didático-administrativa e a estrutura pedagógica”; e o *Caderno 2* que buscou

situar o trabalho da EAJA no contexto das políticas nacionais; apresentar a realidade do Setor de EAJA da SME de Goiânia; sistematizar os princípios político-pedagógicos que [norteariam] a construção da proposta curricular do SEAJA, [apontando] caminhos para a continuidade da elaboração da proposta no ano de 1998. (Goiânia, 1997, p. 5)

Uma ação do SEAJA que despertou a atenção para o ensino noturno foi a criação do Boletim Informativo que em seu nº 01, de fevereiro de 1998, explicita que foi criado com o objetivo de “passar informações às Unidades Regionais de Ensino e Escolas Municipais do Ensino Noturno da Secretaria Municipal da Educação quanto ao andamento do trabalho da Equipe do SEAJA”. Além de passar as informações quanto às programações do SEAJA, esse boletim também trazia textos e reflexões acerca de temas de interesse para os sujeitos envolvidos com o ensino noturno.

Em dezembro de 1998, o SEAJA apresentou o “Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia”, abrangendo inicialmente todas as escolas de 1ª a 4ª séries e apenas cinco das escolas que atendiam de 5ª a 8ª séries, “por implicar na modulação do pessoal e no preparo dos professores, pois muitos se sentem inseguros diante do novo”. (SME, 1998, p. 5) Este ‘Programa’ contou com a coordenação da Equipe de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia, e com a assessoria da FE/UFG.

Essa foi a primeira proposta que apresentou uma intenção de integração do atendimento aos adolescentes, jovens e adultos da SME de Goiânia da 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental e que trouxe alterações marcantes para o atendimento da 5ª a 8ª série, com a organização paritária das disciplinas. (Cf. Goiânia, 2000, pp. 4-6) As discussões realizadas até então, pelas equipes de ensino noturno da SME, estavam voltadas para o atendimento aos alunos de 1ª a 4ª série, enquanto o trabalho com a 2ª Fase do Ensino

Fundamental noturno ia, paralelamente a isto, transcorrendo em sua rotina sem muitas discussões.

O atendimento à 2ª fase do Ensino Noturno era feito seguindo a mesma estrutura do turno matutino: estrutura multisseriada, com aulas de 45', e carga horária distinta para cada disciplina, privilegiando umas em detrimento de outras. Essas condições favoreciam uma transferência rotineira, das aulas preparadas, do matutino para o noturno. Nem o planejamento era distinto. Conseqüentemente, as especificidades do noturno, nessa fase, eram desconsideradas e as situações se agravavam com o aumento das taxas de evasão e reprovação. O descontentamento dos professores aumentava em face das dificuldades encontradas e da inadequação do atendimento à realidade dessa modalidade de educação.

Esse descontentamento provocou encontros e discussões que envolveram diretores, coordenadores, professores e alunos, visando a construção de uma proposta pedagógica que contemplasse também a 2ª Fase, de 5ª a 8ª série. Essas discussões antecederam as plenárias regionais que contavam com a presença de delegados de todas as escolas. As discussões e plenárias ocorridas durante o ano de 1998 se materializaram no “Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia” (1998). A “operacionalização” de sua estrutura apresenta, entre os itens que tratam da carga horária, uma “*Distribuição de todas as disciplinas de 2ª fase com a mesma carga horária: não privilegiando nenhuma área do conhecimento, possibilitando trabalhar com o aluno de forma mais integral, apresentando maior coerência com o trabalho interdisciplinar que se almeja*”. (Goiânia, 1998, p. 9. Grifos do próprio texto)

Essa distribuição das disciplinas com a mesma carga horária - posteriormente denominada “Base Curricular Paritária” -, foi uma medida de impacto para a 2ª Fase do “Ensino Noturno”, gerando descontentamentos, desavenças e resistências, mas também aceitações e compreensões de que este era um esforço necessário para que a mudança desejada por todos se efetivasse, para que a qualidade do ensino oferecido aos jovens e adultos pudesse, por esse meio, ser alcançada.

Dando continuidade a este diálogo, em 1999 abrem-se novas discussões direcionando-as para a 2ª fase da EAJA. As discussões realizadas até então apontavam para a necessidade de uma proposta que unificasse o trabalho da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série. O primeiro passo nesse sentido foi a expansão dos princípios do Projeto AJA para os alunos de 5ª a 8ª série: flexibilidade de frequência;

matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo; reuniões semanais de planejamento; avaliação processual e contínua. (Cf. Goiânia, 2005, pp.7-9)

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. Esta proposta finaliza a sua “Justificativa”, afirmando estar comprometida com a orientação de uma prática pedagógica para o Ensino Fundamental da RME de Goiânia, que levasse em conta “o cidadão que [se queria formar] e (...) [a educação que] a escola [pretendia] desenvolver para a formação desse (...) [cidadão], ou seja, um cidadão crítico, participativo e historicamente situado, enquanto agente de mudança da sua realidade social”. (Goiânia, 2000, p. 9)

Com este pensamento, a proposta aponta o seu compromisso de transformação social ao expressar a sua concepção de homem, como agente dessa transformação. A compreensão dessa necessidade de mudança traz a ‘Base Curricular Paritária’, de 5ª a 8ª série, em sua estrutura operacional. Mas, junto com ela, um grande desafio também foi lançado: o do trabalho interdisciplinar. Trabalhar, portanto, interdisciplinarmente e sob uma base curricular paritária exigia dos professores uma reelaboração de concepções consolidadas acerca, inicialmente, do currículo, e, conseqüentemente, da avaliação. E este é um desafio que está posto e que tem se tornado, desde então, o tema de discussões e buscas de procedimentos e alternativas que correspondam às necessidades daí advindas. Assim, se torna permanente a necessidade de uma formação contínua dos educadores de EAJA, a fim de que eles possam ter maior compreensão das implicações estruturais e teórico-filosóficas que essa proposta acarreta, qualificando-se para o exercício educativo efetivo como sujeitos de novos avanços.

Em 2001 toma posse na prefeitura de Goiânia uma nova gestão. Essa gestão tem à frente o Partido dos Trabalhadores (PT), numa coligação com vários partidos, denominada “Vermelho Esperança”. Sabe-se que o PT, desde sua fundação (1979), comprometeu-se com a transformação social e tomou a educação como uma das forças fundamentais para a efetivação desse compromisso. Machado, referindo-se a esse entendimento e às experiências acumuladas a partir da década de 1980, quando o PT começa a distinguir-se em prefeituras municipais, afirma:

O eixo condutor desta proposta é a luta pela garantia do acesso e permanência das classes populares à escola pública, seguida das reivindicações de melhores condições de ensino, melhores condições de vida e trabalho para os educadores e

a democratização da gestão. É dentro destes eixos centrais das propostas experimentadas nos municípios de administração petista, que nascem diversas experiências que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos, sob propostas de erradicação do analfabetismo, programas de educação não-formal, criação de setores de EJA nas secretarias municipais entre outras. (Machado, 1997, p. 75)

Raciocinando nessa perspectiva, a Gestão 2001-2004 da SME de Goiânia transforma o SEAJA na Divisão de Ensino Fundamental Noturno. Posteriormente, para adequar-se melhor ao tipo de atendimento realizado e à concepção de educação assumida, essa Divisão passou a se chamar Divisão de Educação Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), tornando-se parte do Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Na “introdução” da proposta apresentada pela nova Divisão à SME, ela expõe o seu compromisso:

A (...) DEF-AJA nasceu com a preocupação de implementar políticas públicas para tal modalidade, garantir a continuidade dos trabalhos positivos (...) desenvolvidos na Rede e constituir fóruns de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em função das mudanças ocorridas com a adoção, em [1999], da base paritária, das solicitações dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino (RME) e da intenção de buscar novos avanços. (Goiânia, 2005, p. 6)

Nesse sentido, a SME reafirmou seu compromisso com a inclusão social em uma gestão de princípio democrático-popular na prefeitura de Goiânia, procurando implementar ações que confirmavam esse compromisso. Em levantamento inicial, feito pela equipe de pesquisadores da FAPESP, na SME de Goiânia, identificou-se a existência de dois projetos e quatro programas em execução: a) Tendões Culturais; b) Escola vai ao Cinema; c) Projeto de Desenvolvimento Educacional; d) Cinema na Escola; e) Estudar Sem Fome; f) Projeto AJA-Expansão. Os dois últimos estavam voltados exclusivamente para os alunos jovens e adultos, enquanto os demais programas e o Projeto de Desenvolvimento Educacional atendiam a toda Rede, inclusive a modalidade EJA. O Programa Estudar Sem Fome foi concebido junto ao Departamento de Alimentação Escolar, visando alterar a merenda do noturno, que passou a incluir um jantar todas as noites.

A equipe que assume essa Divisão, composta por membros da equipe anterior e por outros professores da rede, convidados, tem a tarefa de elaborar uma nova proposta para a EAJA da SME, por haver: um prazo instituído pelo CME de Goiânia, de 2000 a 2003, para a execução da proposta aprovada no ano 2000; e uma solicitação intensa dos professores para uma discussão a respeito das mudanças advindas da adoção da Grade Curricular Paritária. Tarefa de grande responsabilidade, pois o histórico da EJA na RME



de Goiânia indica um percurso de amadurecimento na consolidação de um atendimento voltado para as necessidades sociais desses alunos, mas comprometido com a educação popular, transformadora. Um grande marco do empenho dessa Rede é a existência, atualmente, de vários atendimentos à EAJA acontecendo simultaneamente, ou seja: Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado; Projeto AJA; Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série; Organização alternativa de 5ª a 8ª série. Todos eles com financiamento do tesouro municipal e do governo federal.

Em entrevista concedida à pesquisadora como membro da referida equipe de pesquisa da FAPESP, intitulada “Juventude, Escolarização e Poder Local, eixo EJA”, em 2004, a professora da FE/UFG, que prestou assessoria técnica à elaboração do projeto de pesquisa implementado na SME de Goiânia, informou que os professores, ao indagarem sobre a mudança da base curricular para a base paritária, expressaram desconhecimento e aflição. Segundo ela, eles haviam compreendido que

todas as áreas de conhecimento tinham a mesma carga horária, mas (...) não tinham tido uma orientação de como fazer em relação ao currículo, como é que seria o trabalho diferenciado..., (...) interdisciplinar. [Tiveram] alguns encontros, mas que não tinham dado conta disso ainda, e essa era uma grande questão que os afligia. Uma outra coisa que também eu ouvia bastante [quando ainda era coordenadora em uma escola da rede em 2000] era (...) que, às vezes, [os alunos] consideravam o trabalho que estava sendo realizado, um trabalho distanciado da realidade deles.<sup>27</sup>

Demonstrando ter clareza da direção que pretendia dar à SME e com o intuito de atender às solicitações da comunidade escolar, a Gestão 2001-2004 registra a sua concepção de inclusão, assentada na idéia de que à educação cabe o papel de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, tanto que o documento “Ações e Concepções: 2001-2004, da SME”, registra que a atual gestão da

Secretaria Municipal de Educação vem propor à rede de educação a construção coletiva de uma concepção de inclusão no campo educacional, em que o papel da educação seja o de propiciar experiências socializadoras, garantir o acesso dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente, bem como o de manter uma relação dialógica no espaço das unidades educacionais, (...) [visando] contribuir para a construção de uma sociedade democrática, na qual os educandos venham conquistar, efetivamente, o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam culturais ou materiais. (Goiânia, 2002, p.11)

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

Impelida por esse contexto e comprometendo-se com as idéias anunciadas a DEF-AJA, durante o período de 2001–2004, inicia seu trabalho com a seguinte preocupação:

A Divisão, assim como os demais segmentos desta Secretaria, [estarão] em 2001, num contínuo processo de avaliação e/ou de intervenção que tem por objetivo verificar o que deve permanecer ou ser reestruturado no que se refere à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no município de Goiânia, ou seja, no Projeto AJA, no Ensino Regular Noturno de 1ª a 4ª série e na Base Curricular Paritária de 5ª a 8ª série. Vale ressaltar, que este trabalho será desenvolvido de forma coletiva, em que os atores envolvidos no processo educativo sejam colaboradores e construtores desta proposta de EAJA. (Goiânia, 2001, p.19)

Trabalhando a partir desta preocupação, a DEF-AJA, com a participação de 40 escolas, realiza uma 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<sup>28</sup>”. Essa pesquisa culminou com a aprovação, pelo CME, de uma proposta que recebeu um título muito próximo do título da pesquisa que a ela deu origem: “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. (Cf. Goiânia, 2005, pp.7-9)

Para implementar a tarefa, a DEF-AJA fundamenta-se em discussões e estudos realizados desde 1992 e inicia a construção do projeto dessa pesquisa como metodologia para a elaboração de uma proposta que fosse capaz de trazer encaminhamentos para as questões curriculares provenientes da adoção da “Base Curricular Paritária”. O projeto encaminhado apontou a intenção de fazer com que os próprios sujeitos envolvidos construíssem essa proposta. Na entrevista já referida, a mesma professora da FE/UFG que prestou assessoria técnica à elaboração do projeto de pesquisa implementado na SME de Goiânia afirmou:

quando fomos [referindo-se a ela e a uma outra professora da UFG] pra construção desse projeto, foi com o seguinte intuito: [o] de estar colaborando com a Rede na construção de uma proposta curricular que fosse uma proposta construída coletivamente. Então, a Universidade, ela foi no sentido de contribuir com a fundamentação teórica, contribuir [para] que a Rede se posicionasse. Então, o movimento da Universidade seria [o] de assessoria a esse trabalho.<sup>29</sup>

A questão que ficava era, pois, como conseguir a participação coletiva? Como envolver todos os segmentos das escolas (funcionários, alunos, professores, coordenadores

<sup>28</sup> Esta pesquisa — mais uma das ações voltadas para a EAJA durante a Gestão 2001-2004 — será focalizada ainda neste capítulo.

<sup>29</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

e diretores), das Unidades Regionais, da Divisão e da UFG para a construção desse projeto? Buscando encaminhá-lo, uma dinâmica foi construída para a elaboração inicial, conforme explicou a chefe da DEF-AJA, em entrevista concedida à mesma equipe de pesquisadores da FAPESP em 2004:

Em 2001 a Secretaria foi procurada pela FE/UFG. Como era um ano de avaliação..., [a professora da FE/UFG] então apresentou as questões levantadas pelos professores nos momentos de formação: as dificuldades, as questões em relação à aprendizagem, à avaliação e à própria formação continuada. Ela apresentou esses pontos pra gestão em 2001, que pretendia realizar uma pesquisa na Rede focando esses eixos de formação, avaliação e ensino-aprendizagem. Aí ocorreu, de fato, o início da elaboração do projeto, de forma coletiva (FE/UFG; Divisão de Educação de Jovens e Adultos; e as Unidades Regionais). Ela foi desenvolvida de 2001 até 2003. O ano 2004 ficou mais reservado para discussões. Estas ocorriam, às vezes, na escola, visando: como ela faria a revisão desse trabalho; que orientação daria ao trabalho; como organizaria o currículo. Essas discussões visavam ainda o fechamento do projeto.<sup>30</sup>

Ao dito pela chefe da DEF-AJA, a professora da FE/UFG acrescentou ainda valiosas informações:

para a construção do projeto foram chamadas algumas pessoas; tanto aquelas que vinham das escolas quanto as das Unidades Regionais, do Centro de Formação... [O] interessante é que, nessa nova gestão, as pessoas que compunham tanto o Centro de Formação quanto as Unidades Regionais e a própria Divisão de Ensino eram pessoas que trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos nas escolas, não eram técnicos de alguma universidade ou de alguma outra instituição que não tivesse esse contato, que não fossem profissionais da Rede. Esse projeto foi elaborado no primeiro semestre de 2001 e foi apresentado nas escolas e [elas] poderiam optar por participar ou não do projeto; era um projeto de pesquisa, de construção de [uma nova] proposta curricular. Eram 89 escolas na época. O projeto foi fechado a partir dessa interferência, inclusive a dos professores; a versão final foi entregue para a escola ler, estudar, analisar, para definir se ela participaria ou não do projeto.<sup>31</sup>

Quarenta e duas (42) escolas da rede que trabalhavam com a EAJA optaram por participar da pesquisa. Destas, 40 escolas permaneceram até o seu término, em 2004. Para a compreensão do tipo de pesquisa adotado, no primeiro encontro realizado na FE/UFG, com representantes de todos os segmentos envolvidos, foram discutidos o documento 'Bases Políticas e Aspectos Legais da Educação de Jovens e Adultos'<sup>32</sup> e o texto, 'A Concepção de Pesquisa que estamos trabalhando na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos'.<sup>33</sup> Ambos distribuídos pela coordenação. A pesquisa participante foi a opção

---

<sup>30</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

<sup>31</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

<sup>32</sup> Texto de autoria da equipe técnica de elaboração da pesquisa: DEF-AJA e FE/UFG, 2001.

<sup>33</sup> Texto de autoria da equipe técnica de elaboração da pesquisa: DEF-AJA e FE/UFG, 2001.

metodológica adotada na implementação. Deve-se observar que a opção por este tipo de pesquisa vai ao encontro da dinâmica da construção do trabalho adotada pela equipe, ou seja, o estreitamento da relação entre pesquisadores e pesquisados, numa troca permanente de informações e orientações. A concepção dessa pesquisa foi discutida a partir do seguinte texto:

A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas... A pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado, sobretudo, para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (Gil, 1996, p. 6)

As escolas que aceitaram participar da pesquisa o fizeram por meio de um termo de adesão, protocolado junto ao material da pesquisa. A partir de 2003, as demais escolas foram envolvidas na construção da pesquisa. Um Quadro-Síntese do trabalho realizado foi a elas apresentado. Esse Quadro-Síntese foi organizado em dois grandes blocos: “Idéias-Força” e “Conflitos”. Eles expressavam uma síntese do pensamento das escolas envolvidas na pesquisa acerca da “Concepção de Educação/Currículo e Objetivos da Educação (Por que/Para quê)”; acerca de “Objeto de estudo e Concepção de conhecimento/Conteúdo (O quê)”; acerca de “Ensino/Aprendizagem e Metodologia (Como)”; acerca da “Organização Curricular (Qual forma)” e acerca da “Avaliação”. Simultaneamente, foi observado se as escolas se reconheciam nas situações apresentadas pelo quadro referido, se expressavam algum tipo de resistência e se propunham modificações e acréscimos. (Cf. Goiânia, Doc. 08, 2002, pp.1-5)

O percurso dessa construção foi marcado por momentos de avanços e de dificuldades. Afinal, a construção dessa pesquisa era um desafio para a equipe que a coordenava, era um momento de aprendizagem para todos. Essa equipe precisava ter uma atuação pesquisadora, mas não possuía esta formação. Então, na medida em que a pesquisa ia se desenvolvendo, a equipe ia recebendo a formação teórica necessária, sob a orientação das professoras da UFG. Assim, o tempo era intercalado também com momentos de estudo. Na entrevista mencionada, a chefe da DEF-AJA explicou que

durante o processo de pesquisa a gente teve momentos de estudo, teve encontros que trabalhou a questão da relação EJA e mundo de trabalho, que trabalhou

relacionamento humano, que trabalhou as metodologias, questão da EJA, o histórico e as bases legais da Educação de Jovens e Adultos, tanto nacional quanto internacional... A gente também não tinha a clareza do que era uma pesquisa, inclusive teve momentos da gente parar os dados que nós tínhamos sem saber o que fazer com esses dados, como retornar esses dados pra escola... Chamamos o Gouveia<sup>34</sup> pra assessorar, além da assessoria da FE/UFG, mas, mesmo assim, percebi falta de clareza na condução [da] pesquisa; isso emperrou e dificultou a nossa análise [dos] dados e a reorientação curricular.<sup>35</sup>

A equipe demonstrava saber o que queria, uma pesquisa intervencionista, ou seja, provocar por meio dela mudanças nas práticas escolares. Esperava que, na medida em que as sistematizações fossem apresentadas, as escolas fossem se reconhecendo nelas. Mas encontrava dificuldades para executar o pretendido. Por exemplo: organizar os dados colhidos nas escolas, levantar categorias, sistematizá-los para reenviá-los às escolas, a fim de iniciar, em cada unidade, uma intervenção. Sobre o fato, a chefe da DEF-AJA disse, na entrevista mencionada:

A gente queria que [o retorno do] dado pra escola fosse numa perspectiva de reflexão e de mudança da escola, então esse dado ficou um pouco parado. Quando a gente foi pra dentro da escola, ouvimos alunos, administrativos e professores. Foi até o Gouveia que nos orientou um pouco... Quando ele pegou as pastas das escolas, começou a manusear, ele disse assim pra gente: olha, vocês vão retirar o que são as defesas, as concepções e as contradições que aparecem. Então isso possibilitou um retorno pra escola que não provocasse conflito..., mas um pouco de reflexão, porque ele fez um trabalho com a gente de falar: olha, eles defendem aqui um trabalho a partir da realidade do aluno, mas do outro lado tem o aluno dizendo que ele não participa dos planejamentos, que ele não tem espaço de participação na escola, que ele nunca é ouvido, então mostrava esse conflito e se a escola se reconhece em uma dessas falas já era o momento dela pensar uma mudança na prática dela.<sup>36</sup>

A metodologia de construção da proposta de EJA, 2005, da SME introduziu algo diferente por se efetivar por meio de um processo dinâmico de pesquisa. A equipe que realizava a investigação não se restringiu a coletar dados para elaborar uma proposta, mas, principalmente, ocupou-se em garantir um retorno dos dados às escolas pesquisadas, visando discutir e provocar, a partir dessa discussão, mudanças na prática político-pedagógica de cada uma.<sup>37</sup> Tanto que, na medida em que a pesquisa avançava, as escolas começaram a solicitar a presença de assessoria para que compreendessem e dessem conta

<sup>34</sup> Antônio Fernando Gouvêa da Silva. Doutor em Educação pela PUC/SP. Prestou relevante assessoria ao trabalho de construção curricular na Secretaria Municipal de Porto Alegre, década de 1990, e na SME de Goiânia em 2002, durante a pesquisa para construção da proposta de EJA-2005.

<sup>35</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

<sup>36</sup> Entrevista concedida à equipe de pesquisadores da FAPESP, em dezembro de 2004.

<sup>37</sup> Esta pesquisa foi protocolada na FE/UFG. Suas atividades, resultados e intercorrências constituem o conteúdo do resumo do relatório final apresentado a este protocolo.

de trabalhar com a proposta de Tema Gerador, de problematização do conteúdo, interdisciplinaridade e de outros aspectos.

Este encaminhamento metodológico trouxe uma ampliação da discussão e do espaço da EAJA na SME, envolvendo todas as escolas nas discussões e na percepção da necessidade de uma construção coletiva do trabalho escolar. Tanto que, na V Jornada Pedagógica da SME, realizada em janeiro de 2006, pela primeira vez foi destinado um espaço para a formação específica dos educadores de EJA, propondo discussões sobre avaliação, leitura e escrita e currículo.

Observa-se que este movimento histórico de construção de um trabalho voltado para as especificidades da EAJA vai adquirindo cada vez mais força e autonomia próprias que a consolidam como política pública, transformando em programas, projetos, propostas e, em alguns casos, em leis as conquistas da sociedade civil. Isso favorece avanços na direção de uma proposta educativa que possa estar aberta a discussões que, cada vez mais, contemplem: os anseios e necessidades dos sujeitos desta modalidade de educação; os princípios de uma educação emancipatória e transformadora. Uma proposta assim concebida exige um desdobramento concreto que valorize, simultaneamente, a cultura, o conhecimento, as aspirações, a formação permanente e partilhada dos adolescentes, jovens e adultos envolvidos nessa modalidade de educação.

## **2. Proposta Político-Pedagógica para a EAJA da RME de Goiânia – 2005**

Embora a luta pela educação como um direito tenha suas raízes em épocas bem mais remotas, ela é retomada com vigor na década de 1990, que ficou marcada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia (1990), que proclama a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem’, fundamentada na seguinte idéia: “a educação é um direito fundamental de todos”. Esta idéia se tornou, a partir de então, o eixo que norteia as demais discussões em torno da educação, tanto que a Declaração de Hamburgo (Alemanha) realizada pela UNESCO em julho de 1997, intitulada ‘V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos’ (CONFINTEA)<sup>38</sup> traz em seus itens iniciais que:

---

<sup>38</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela Unesco periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em

1. [Apenas] o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma participação na sociedade. (Brasil, 2004, p. 41)

Criada em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem a incumbência de incentivar os países do terceiro mundo ou subdesenvolvidos em campanhas de alfabetização. Mas a sua criação está vinculada à sobrevivência do capital monopolista por meio do Neoliberalismo que tem como aspecto de maior destaque a defesa do Estado Mínimo. Ou seja, a redução da interferência do Estado nas políticas educacionais incentivando as “parcerias” como meio de transferir as responsabilidades para a sociedade civil. Uma ação que ocorre sob o argumento da democratização e autonomia, destacando que os direitos são iguais para todos. Outra idéia vinculada ao surgimento da UNESCO é a da visão funcional da alfabetização, ou seja, a de que “a escola para jovens e adultos trabalhadores precisa dar conta de treinar com eficiência para o trabalho”. (Machado, 1977, p. 38)

Nota-se, portanto, que a UNESCO, junto com UNICEF, FMI, BIRD e outros agentes financiadores, muito mais que financiar tem a intenção de interferir nas prioridades e na forma de atendimento educacional. Por essa razão, essa visão funcional da EJA é notada desde a I CONFINTEA que considera a alfabetização como meio de dar às pessoas “a capacidade de se tornarem independentes e de se educarem a si mesmas”, contemplando, pois, o princípio fundamental de Estado Mínimo, trazido pelo Neoliberalismo.

A essa idéia, pode-se articular uma outra: a de que é mais rentável para o Estado um adulto alfabetizado e “independente” do que um analfabeto. A V CONFINTEA confirma essa visão funcional quando pontua a necessidade de um “desenvolvimento justo e sustentável” e a educação de adultos “como condição para a participação na sociedade”. Esta visão é evidenciada de forma irrefutável quando em 1966, depois da Conferência de Ministros da Educação para a Erradicação do Analfabetismo (Teerã), é criado o Programa Experimental Mundial de Alfabetização, cujo objetivo primordial, como mostra seu

---

Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985. (Pierro, Alfabetização e Cidadania, 2004, p.22)

Relatório Final, é “testar e demonstrar os retornos econômicos e sociais da alfabetização”. (Cf. Machado, 1997, pp. 37-38)

Na busca do cumprimento de seus compromissos, a ‘Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos’ aprova a ‘Agenda para o Futuro’, para o acompanhamento e a avaliação da implementação das ações assumidas pelos governos. Uma das metas dessa ‘Agenda’ é a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica. Ela se torna, na verdade, um instrumento de pressão para que os governos cumpram os compromissos assumidos. Dessa forma, o MEC se vê forçado a assumir compromissos em encontros internacionais, em nome do governo brasileiro, desde a referida Conferência ocorrida em Jomtiem, o que, por sua vez, levou à realização de Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), realizados anualmente, e à constituição de ‘Fóruns de Educação de Jovens e Adultos’ nos estados e municípios brasileiros.

A experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996<sup>39</sup> para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA. Demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador, já somam [24] estados<sup>40</sup>, formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos. (Brasil, 2004, pp. 12-13)

Concordando-se que a alfabetização somente se consolida por meio da continuidade dos estudos, percebe-se que é necessário haver um alargamento da visão da educação de jovens e adultos, superando a visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência, assumindo o conceito de educação continuada, ao longo de toda a vida, trazido pela V CONFINTEA. O Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil, apresentado na

<sup>39</sup> “Ano em que se realiza o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, (...) quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha. Uma metodologia envolvendo muitos educadores, profissionais e instituições deveria dar conta de produzir uma espécie de balanço nacional e “estado da arte” do que significava a EJA naquele contexto histórico brasileiro. (...) O fruto desse trabalho coletivo, entretanto, não foi apresentado na Reunião Regional Latino-americana, preparatória, porque o governo brasileiro decidiu por não oficializar o documento, aprovado na plenária final do seminário de Natal.” (Brasil, MEC, 2004, pp.11-12)

<sup>40</sup> Já se contabilizam 27 os Fóruns Estaduais, 19 Fóruns regionais e uma comissão pró-Fórum e apresentam a seguinte configuração nos estados e Distrito Federal: Região Norte – Rondônia (RO) e Regional RO (Ji-Paraná), Roraima (RR), Amazonas (AM), Tocantins (TO), Pará (PA), Comissão pró-Fórum do Acre; Região Sul – Rio Grande do Sul (RS), Fóruns Regionais do RS (Serra, Litoral, Fronteira, Santa Cruz, Central, Pelotas, Noroeste, Porto Alegre, Grande Porto Alegre), Santa Catarina (SC), Paraná (PR); Região Sudeste – Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e Fóruns Regionais de MG (Vale das Vertentes, Norte, Nordeste, Leste, Oeste e Zona da Mata), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Fóruns Regionais SP (Nordeste e Oeste); Região Centro-Oeste – Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Goiás (GO); Região Nordeste – Bahia (BA), Fórum Regional BA (Extremo Sul), Piauí (PI), Alagoas (AL), Sergipe (SE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Ceará (CE). (<http://www.lpp-uerj.net/forumeja/furunsbr.htm>. Acesso em 15/7/2006)



Conferência Internacional “Mid Term” em Educação de Adultos/Bancoc-Tailândia/setembro de 2003, avaliando os seis anos pós-Hamburgo, expressa os enormes desafios que a EJA ainda tem de enfrentar:

Um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamento; certezas e incertezas em relação aos conceitos de EJA, à formação de professores, ao material didático, entre outros. Em síntese, o desafio da construção de uma política pública de EJA no Brasil, que efetive o direito de todos. (Brasil, 2004, p. 13)

Uma educação integral de adolescentes, jovens e adultos passa pela articulação entre os programas e planos governamentais com a educação fundamental, o domínio da leitura, da escrita e dos cálculos, mas sem perder a dimensão da realidade social desses alunos. Hoje, vem se alargando o envolvimento dos municípios em propostas e programas para este atendimento e, nesse espaço de construções, a busca por uma alternativa que contemple as especificidades dessa modalidade de educandos. Isto tem trazido para o contexto atual a experiência de educação popular, vivida no Brasil, na década de 1960. É neste contexto que se inscreve a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, foco desta 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 confirma essa perspectiva em seu relato na epígrafe deste capítulo.

Em 22 de junho de 2005 é 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. Em que pesem esses avanços, muitas dificuldades persistem. A maior delas parece ser o alcance da compreensão desta proposta pelos educadores da EJA. Neste sentido, vê-se a necessidade de uma formação específica que possa contribuir para a superação do problema. Afinal, se a EAJA necessita de um atendimento específico, esse atendimento deve contemplar necessariamente a formação específica dos educadores envolvidos na experiência.

A proposta da EAJA, sistematizada durante a gestão 2001-2004 e aprovada em 2005, está estruturada da seguinte forma: uma Introdução, que traz um histórico da EJA no Brasil e na SME de Goiânia; a Justificativa, com um texto que põe em sintonia a compreensão do trabalho proposto; os Objetivos (geral e específicos); o Referencial Teórico, com a explicitação da concepção da proposta; a Estrutura Organizacional, apresentada por vários itens que apontam as mudanças trazidas na proposta; as Orientações para o Trabalho Pedagógico, apontando para a necessidade de um trabalho que parta da realidade dos educandos, com Orientações Gerais, trazendo as diretrizes para a EAJA, e Orientações Específicas sobre cada área do componente curricular; o Financiamento, com as fontes dos recursos; a Avaliação da Proposta, explicitando a compreensão e a metodologia da avaliação da proposta; a Bibliografia, indicadora do referencial da proposta; e os Anexos, com gráficos da pesquisa realizada nas escolas. Essa proposta expõe, ainda, o compromisso de enviar relatórios, de dois em dois anos, ao CME.

Os itens que constituem a estrutura dessa proposta buscam uma coerência com o pensamento que a fundamenta. A Introdução traz o entendimento de que “em todo atendimento de EJA na Rede Municipal de Educação os princípios que norteiam a prática pedagógica são os mesmos e, coerente com a concepção de educação libertadora, a SME apresenta esta Proposta”. (Goiânia, SME, 2005, p. 6)

A concepção de uma educação libertadora remete o leitor à concepção de educação de Paulo Freire. Segundo esta concepção, a educação libertadora é aquela que entende a “educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. (Freire, 2004, p.71) Assentando seu compromisso nesta concepção de educação, a Proposta em questão afirma em seu referencial teórico:

a EAJA da SME de Goiânia [2005] fez opção por uma proposta político-pedagógica com aportes teóricos numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautada nos princípios da Educação Popular que, partindo de uma concepção de conhecimento interdisciplinar, possibilite uma relação significativa entre conhecimento e realidade, que envolve, necessariamente, a possibilidade do/a educador/a, na prática cotidiana, construir o currículo numa relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo. (Goiânia, 2005, p.14)

A proposta da EAJA da RME de Goiânia, aprovada em 2005 pelo CME, foi sistematizada pela equipe do DEF-AJA durante a gestão 2001-2004, tomando como

fundamento o projeto de pesquisa executado durante este período e também toda a história da EAJA dessa Secretaria. Assim, essa equipe teve a preocupação de trazer, para a Proposta, os avanços conquistados em tantas discussões, seminários, documentos e propostas já realizados. Por esta razão, em sua fundamentação teórica, percebe-se um aprofundamento da concepção freiriana de educação, pois essa é uma concepção presente na EJA da SME desde 1993, quando foi iniciada nessa rede a experiência do Projeto AJA. O referencial teórico dessa proposta se inicia confirmando as seguintes observações:

A EAJA desenvolvida na RME de Goiânia, na perspectiva da qualidade social, tem buscado pautar-se numa concepção humanista de educação. Isso significa adotar como referencial para sua estruturação, e como orientação para as práticas nela desenvolvidas, autores e teorias que tenham por pressuposto a consideração do ser humano como sujeito historicamente constituído, a realidade como processo que se configura em face da intervenção desses sujeitos e os espaços de escolarização como *lôcus* que podem contribuir na formação intelectual e moral dos sujeitos que deles participem. (Goiânia, 2005, p.13)

Segundo o exposto no Histórico desta proposta, os resultados da pesquisa realizada apontaram para a unificação da EAJA na SME de Goiânia, de 1ª a 8ª série. Para tanto, o primeiro passo foi a expansão dos princípios do Projeto AJA.

Os resultados prévios, obtidos em 2001, apontaram para uma unificação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série, cujo primeiro passo foi a expansão dos princípios do Projeto AJA: flexibilidade de frequência; matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo; reuniões semanais de planejamento; avaliação processual e contínua, sendo descritiva para 1ª a 4ª série. (Goiânia, 2005, p.9)

O atendimento aos alunos da 5ª a 8ª série trazido por essa proposta, além das características do Projeto AJA, sugere uma avaliação realizada bimestralmente, com notas atribuídas de zero a dez, garantindo também o direito à classificação, reclassificação e avanço<sup>41</sup>, da mesma forma como de 1ª a 4ª série. Esse atendimento assenta-se, também, na Base Curricular Paritária, compreendendo, por si só, uma mudança na compreensão de

---

<sup>41</sup> A SME de Goiânia, gestão 2001-2004, intensificou o emprego de estratégias para a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola. Para tanto incentivou o uso das resoluções 001, de dezembro de 1998 e 003 de janeiro de 1998, do Conselho Municipal de Educação que definem padrões e normas sobre a *Classificação* e a *Reclassificação* e sobre o *Avanço*, respectivamente. *Classificação* é a avaliação do aluno-candidato, pela unidade escolar de sua escolha, na série ou etapa anterior aquela por ele pretendida; *Reclassificação* é a avaliação do grau de conhecimento e experiência do aluno, feita pela escola a partir do seu rendimento escolar na série, ciclo ou curso, tendo como base as normas curriculares estabelecidas; e o *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.

currículo e, em decorrência, também na de avaliação. Enfim, esse perfil de atendimento implica a escolha de uma concepção que compreenda a existência de cada componente curricular, porém, considerando a existência de um campo comum. Portanto, ela conduz a uma compreensão inter e transdisciplinar do conhecimento, o que traz novos elementos para a discussão que se apresenta.

O grande confronto, no entanto, é determinado pela concepção de homem e de sociedade, pelo compromisso com a formação de uma humanidade que se reconheça na igualdade do direito de cada um e na diversidade do ser e das relações sociais. Junto a isto a educação se insere em um projeto de orientação neoliberal, de aparência permissiva, mas com mecanismos de regulação social, por meio principalmente da livre concorrência, que transfere para a instância civil, para o indivíduo, a responsabilidade pelos seus sucessos ou fracassos. É o indivíduo inserido em uma aldeia global, onde o social é mercado consumidor e as oportunidades tidas como iguais para todos. O discurso ideológico se constitui, então, como subterfúgio fundamental para as grandes contradições cada vez mais acentuadas a fim de defender os interesses do projeto neoliberal.

As discussões epistemológicas se assentam em paradigmas. No campo da Educação, as polêmicas acontecem entre a educação tradicional, conservadora e a educação libertadora, transformadora. O grande debate da educação, e, especialmente, da educação de adolescentes, jovens e adultos que vem ocorrendo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em que pese o avanço já alcançado, mantém ainda um caráter maniqueísta, ou seja, transita num espaço que se expressa, simultaneamente, num discurso ora conservador, ora transformador; que ora focaliza o velho e ora focaliza novo; que ora faz emergir o passado infiltrado no presente e ora traça diretrizes na busca de contribuir para lançar as bases para o futuro. Expressão do próprio movimento contraditório da história.

A “Proposta Curricular 2º Segmento do Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série” (MEC, 2002), embora considere os Parâmetros Curriculares Nacionais, busca um aprofundamento e uma adequação às especificidades da EJA. Com esse fim, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, organizou uma consulta no 1º semestre de 2001, envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação que promovem a EJA. “Esse levantamento tornou possível delinear melhor o perfil de alunos e professores, bem como de algumas práticas pedagógicas”. (Brasil, 2002, p.24) Tendo como parâmetro a resolução do CNE/CEB nº

1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos como obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares, a referida Proposta traz dessas Diretrizes a *equidade* e a *diferença* como meios de considerar o perfil dos alunos nas propostas pedagógicas, definindo a primeira como a distribuição específica

dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e [restabelecendo] a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação” e a segunda pela “identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. (Brasil, 2002, p. 17 e 18.)

Os princípios que sustentam as definições de *equidade* e *diferença*, aqui explicitadas, têm suas bases assentadas na ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’, ocorrida em 1990 em Jomtien. Uns e outras são reafirmados pela V CONFINTEA e vão compor as Diretrizes Curriculares Nacionais, chegando à Proposta da EAJA da SME de Goiânia na forma de “Base Curricular Paritária”. Partindo dessa constatação, buscou-se a compreensão do que se almeja. Portanto, pode-se indagar: o que é Base Curricular Paritária? Inicialmente, observou-se que para a EAJA da RME de Goiânia é uma proposta de trabalho de fundamental importância, pois a partir dela uma diversidade de elementos vão se agregando à sua implementação, ocasionando mudanças expressivas.

Mas, para responder a essa questão, valeu-se inicialmente da própria definição elaborada pela equipe da DEF-AJA, incluída na ‘Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia’. Para esboçar esse entendimento no formato denominado ‘Base Curricular Paritária’,

todas as áreas do conhecimento [foram] 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.)

A Proposta da EAJA 2005 da SME de Goiânia, além de contemplar a “Base Curricular Paritária”, faz “Orientações Específicas”, relativas aos distintos componentes curriculares, esclarecendo que, cada um deles, deve buscar ser

fiel à concepção de educação freiriana, de respeito à realidade das/os educandos, mas entendendo que cada componente curricular possui sua especificidade e seu

campo próprio de ação, sem ignorar a existência de um campo comum e a necessidade de se extrapolarem os limites impostos por essa especificidade de cada componente, numa atitude inter e transdisciplinar. (Goiânia, 2005, p. 22-23)

As orientações para esses componentes curriculares têm como referência a proposta do COEJA/MEC, 2002, e a própria concepção teórico/filosófica da Proposta da SME. Tais orientações trazem, portanto, diretrizes bem endereçadas às especificidades da EJA, na medida em que consideram as funções *reparadora* (oferta), *equalizadora* (igualdade) e *qualificadora* (continuada) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e as recomendações internacionais apontadas pela V CONFINTEA: modelo educacional inovador e de qualidade; currículo variado, que respeite as diversidades; abordagens de conteúdos básicos; acesso às modernas tecnologias; articulação com a formação profissional; respeito aos conhecimentos da vida cotidiana.

Buscando traçar um rumo nesse caminho, sendo até certo ponto pressionada por essas diretrizes a realizar um trabalho que contemple as especificidades da EAJA é que surge, na RME de Goiânia, a ‘Base Curricular Paritária’. Ela foi proposta desde 1998 para a Segunda Fase do Ensino Fundamental da EJA da SME, de Goiânia, pelo “Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos”, sendo aprofundada na “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2005”. Todavia, a experiência da “Base Curricular Paritária” foi iniciada pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), de Porto Alegre, na década de 1990<sup>42</sup>. O SEJA adotou uma concepção de “Totalidades de Conhecimento”, segundo a qual

Os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização e da descontextualização, peculiares da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar, considerando que “*o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e as coisas estão em constante relação recíproca, ou seja, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam*”. (Porto Alegre, 1996, p.22-23, grifos da fonte)

Estas idéias estão disseminadas na proposta de “Base Curricular Paritária” da SME de Goiânia, suscitando uma discussão mais detalhada a partir deste contexto. O olhar da Diretora da ‘EMFC’, professora Esmeralda, sobre o momento de inclusão da “Base

---

<sup>42</sup> A proposta da SME de Goiânia recebeu grande influência da experiência de Porto Alegre.

Curricular Paritária”, na prática educativa dos professores de EAJA da SME de Goiânia, assinala a necessidade dessa discussão. Segundo ela, as mudanças desencadeadas pela introdução dessa “Base” provocaram uma grande polêmica. A professora Esmeralda expressou esse momento 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?<sup>43</sup>

Esta fala sintetiza os elementos suscitados com a introdução da ‘Base Curricular Paritária’, a começar pelas imagens que a discussão gerava, pela impressão dada a quem estava vindo da escola para participar daqueles momentos na SME. Parecem ter sido momentos de intensas discussões, de muitos desentendimentos e de busca de consenso: “a gente opinava, era uma “cachorrada danada...”, passando pelas resistências: “o pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro”, passando pela tentativa de operacionalizar as modificações: “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” e pelas tentativas de resolver as questões curriculares: “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? Será que se pode indagar se a humildade, “fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade”, (Fazenda, 2005, p.15) encontra-se nesse questionamento dos professores de EAJA?

Transitando desse espaço mais amplo de discussão para um mais específico, o da “Escola Municipal Flor do Cerrado” (EMFC), busca-se a fala da professora ‘Aroeira’, que

---

<sup>43</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

pode ser somada à da Diretora da EMFC pelos elementos comuns que contêm. Referindo-se, pois, à introdução da ‘Base Curricular Paritária’, e de seus princípios, essa professora contou a história e ao mesmo tempo analisou o fato.

Foi um processo de discussão na Secretaria de Educação assim bastante demorado; foram anos de discussão, até que se chegou à conclusão de que seria a melhor forma de se trabalhar, mesmo porque se acreditava na existência de supremacia de uma ciência sobre outra, não é? [Mas] elas se integram e não são compartimentalizadas. O conhecimento está interligado, então não havia sentido de fazer uma grade onde algumas disciplinas eram extremamente privilegiadas em detrimento de outras; e, quando se pensa que as ciências elas se integram, é incoerente a gente pensar numa grade onde se priorizam algumas áreas.<sup>44</sup>

Mas a elaboração de um entendimento estrutural e teórico-filosófico da ‘Base Curricular Paritária’ passa, necessariamente, pela relação existente entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da ‘EMFC’ e a Proposta de EAJA da RME de Goiânia, 2005, pois o PPP deve ser o instrumento por meio do qual a escola expressa e sistematiza o seu pensamento e as suas intenções de ação, assim como as diretrizes que os orientam. Sendo assim, as mudanças estruturais ocasionadas pela adoção da ‘Base Curricular Paritária’ deverão estar, de alguma forma, contidas nesse PPP, assim como, também, a compreensão, as divergências, a aceitação ou não a cerca desse assunto. O aluno Ipê expressou a sua opinião sobre a ‘Base Curricular Paritária,’ explicando:

Eu acho que desse jeito está bom... É ótimo porque a gente está tendo aula de uma [disciplina] e outro dia de outra, assim a gente vai desenvolvendo mais rápido. Podia ter duas, de uma, numa noite só, duas, de outra, numa noite só... podia ser assim. Mas assim também é muito bom porque no noturno tem muito pouco tempo, as pessoas estão cansadas, é isso aí. A minha opinião é boa, muito boa. Aqui nessa escola o professor, cada um, tem um dia de folga, então fica bom pra eles e pra nós.<sup>45</sup>

Essa explicação revela principalmente a aceitação dessa proposta pelo aluno e acrescenta mais ainda ao mencionar que o professor também se beneficia, por poder fazer seu planejamento na própria escola. O PPP 2005 da ‘EMFC’ traz em sua capa a seguinte frase: “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos”.<sup>46</sup> Pressupondo-se que o sentido deste pensamento está expressando um entendimento de mudança comum a todos dessa escola, então a adoção da ‘Base Curricular Paritária’ fará parte desse entendimento, ou seja, as alterações ocasionadas pela adoção da

---

<sup>44</sup> Entrevista-3 de 25/10/2005.

<sup>45</sup> Entrevista-6 de 7/12/2005.

<sup>46</sup> Essa afirmação tem como referência: Eduardo Galeano.



‘Base Curricular Paritária’ farão parte do esforço necessário para as transformações para as quais a ‘EMFC’ se mostra aberta.

Mas para a efetivação das mudanças algumas barreiras precisam ser transpostas. Inicialmente, percebe-se que a principal delas é a falta de maior participação do aluno na elaboração do trabalho escolar. Quando perguntada sobre se os alunos do noturno já foram convidados alguma vez a participar da elaboração e da construção do PPP da Escola, a aluna Rubi responde com simplicidade: “Tô lembrada não”. Ao que o aluno Ipê confirma: “Acho que não. Nunca ouvi”. Estas afirmações revelam o *ponto de fragilidade* da ‘EMFC’ na implementação da proposta da EAJA. Ou seja, demonstram que essa Escola ainda se orienta por um trabalho construído *para* o aluno, diferentemente do que é construído *com* o aluno.

Em seu texto de ‘Apresentação’, o PPP 2005 da ‘EMFC’ traz um trecho expressivo das mudanças ocasionadas pelo seu envolvimento na pesquisa de implementação da Proposta para a EAJA, 2005, da SME e, conseqüentemente, pela adoção da ‘Base Curricular Paritária’. Nele se vê o entendimento de que o currículo pode ser construído na interação do educador com a realidade e a preocupação da inserção do currículo na realidade do aluno e da realidade do aluno no currículo, por meio de uma participação coletiva e interdisciplinar.

Os conteúdos serão priorizados tomando por base a realidade do aluno, através de um trabalho interdisciplinar, preferencialmente inseridos em projetos e temas geradores definidos, construídos e avaliados coletivamente, evitando a fragmentação das questões estudadas. (Goiânia, 2005, p. 4)

É importante lembrar que a ‘EMFC’ é uma das 40 escolas da RME de Goiânia envolvidas na pesquisa de construção da proposta de EAJA, dentre as 89 que, na época, constituíam a EAJA dessa Rede. Portanto, havia outras 49 escolas que não participavam dessa pesquisa, embora já estivessem trabalhando com a ‘Base Curricular Paritária’ de 5ª a 8ª série. Deve-se acrescentar que dessas emanavam, incessantemente, as queixas pela necessidade de maior entendimento e, de todas elas, mesmo das que se envolveram com a pesquisa, emanavam as incertezas. Se na ‘EMFC’ pôde se identificar a existência de vários problemas, certamente muitos destes e outros mais devem existir nas outras escolas, o que, por sua vez, sinaliza na direção de que muito ainda precisa ser feito no sentido de contribuir para a superação das dificuldades originadas em cada realidade escolar.

Nascida e implementada, portanto, no centro destas discussões, a 'Base Curricular Paritária' se insere nesse contexto como uma alternativa expressiva dos anseios de mudança reivindicados pelos educadores de EAJA. Observa-se, no entanto, que esse assunto tem sido apresentado às escolas sem o devido aprofundamento das implicações dele advindas. De modo geral, as discussões giram em torno das implicações estruturais, devido às mudanças que esta proposta acarreta no cotidiano escolar, ficando pendente a discussão em torno das implicações teórico-filosóficas. Esse assunto exige, portanto, uma discussão bem mais complexa, sendo necessário abordá-lo sob seu aspecto estrutural, mas, também, sob seu aspecto teórico-filosófico, considerando que estes aspectos possuem uma inter-relação de complementaridade em que um justifica a existência do outro.

O aspecto estrutural refere-se às alterações na organização interna de cada unidade escolar, determinando um novo modo de organização das áreas do conhecimento, devido às inter-relações que passam a adquirir entre si. As principais mudanças estruturais acarretadas com esse atendimento da EAJA foram: alteração do tempo de cada aula; alteração do horário escolar das aulas (Cf. Anexo); alteração na organização curricular; alteração dos procedimentos avaliativos; além da flexibilidade da frequência; da matrícula e do avanço, procedimento regulamentado pelo CME.

A mudança estrutural é, portanto, um resultado de impacto provocado pela adoção dessa organização dos componentes curriculares. A alteração do tempo e do horário de cada aula foi a mudança inicial que provocou maior desequilíbrio na equipe de professores das unidades escolares. Eles se viram obrigados a repensar as suas aulas diante da nova situação. Por exemplo: Português e Matemática tinham 05 aulas por semana, com a duração de 45' cada enquanto Educação Artística tinha uma aula de 45'. Todas passaram a ter duas aulas por semana que totalizavam 02:05h, com a duração determinada por cada unidade escolar. A 'EMFC' organizou uma aula de 75'e outra de 50' para cada disciplina.

Essa mudança no tempo das aulas provocou implicações diretas sobre a organização curricular. Enquanto algumas disciplinas tiveram redução de carga horária, outras tiveram ampliação, levando cada professor a reorganizar os conteúdos e, portanto, a rever a compreensão de currículo. Este foi um ponto polêmico que gerou incompreensões e muitas resistências. Enquanto alguns professores se alegravam por passarem a ter todas as suas aulas concentradas na mesma escola, como os de Artes, por exemplo, outros, os de Matemática e de Português, principalmente, contestavam a necessidade de complementar a carga horária em outro turno, às vezes em outra escola, para não terem o salário reduzido.

Apesar do desconforto inicial, em decorrência da nova estrutura que se formou, esses procedimentos prosseguiram e conduziram a uma metodologia de trabalho interdisciplinar que se intensificou. Se antes os professores não tinham momentos de planejamento na escola, a partir da nova estrutura passaram a ter uma noite destinada a essa atividade, desenvolvida com os colegas, incluída em sua carga horária. Se o tempo das aulas é alterado, o encontro com os alunos também o é. Portanto, os procedimentos de avaliação se modificam, levando à reelaboração do entendimento de avaliação, agora entendida como um processo diferente do mero processo de examinar e classificar. Ou seja, compreender a avaliação como um processo contínuo, dialético, acolhedor, includente.

A introdução da 'Base Curricular Paritária' busca romper com a escola estruturada pela multidisciplinaridade, assentada na fragmentação e no acúmulo do conhecimento acarretando, dentre outras coisas, uma organização estrutural em que as distintas áreas do conhecimento humano possuem uma carga horária própria e uma atuação independente, apartada uma das outras. Diferentemente disto, a 'Base Curricular Paritária' conduz para uma atuação interdisciplinar que propicia mudanças nos procedimentos que sinalizam no sentido de maior integração.

Assim, deve-se compreender que a educação está sempre vinculada a uma intenção. Portanto, "Filosofia, Objetivos Educacionais, Metodologia e Técnicas Didáticas precisam guardar coerência entre si". (Santos, 2005, p. 74) Se essa coerência não se verifica, a fragmentação dos elementos daí decorrente abre espaço para a força hegemônica, ou seja, para uma 'Pedagogia Tradicional-tecnicista', comprometida com a adaptação do indivíduo ao meio social, para a multidisciplinaridade na justaposição de conhecimentos, enfatizando a técnica sem questionamento e aprofundamento do conhecimento. (Cf. Santos, 2005, pp. 74-76) Supõe-se que tenha sido este entendimento que moveu os sujeitos que formularam a proposta de EAJA da RME de Goiânia a fazerem opção por uma proposta político-pedagógica assentada em

aportes teóricos numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautada nos princípios da Educação Popular que, partindo de uma concepção de conhecimento interdisciplinar, [pudesse possibilitar] uma relação significativa entre conhecimento e realidade, que [envolvesse], necessariamente, a possibilidade do/a educador/a, na prática cotidiana, construir o currículo numa relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo. (Goiânia, 2005, p. 14)

A intenção, portanto, com a qual se vincula a referida proposta é a de fazer com que o conhecimento esteja conectado com a realidade, ou seja, parta da realidade e a ela retorne, com a possibilidade de transformá-la. Desse modo, o currículo precisa ser entendido como elemento maleável e fundamental para a efetivação dessa finalidade, tendo o educador a compreensão de que ele pode ser o construtor desse currículo, fazendo uma conexão entre a realidade dos alunos e o contexto mais amplo, alimentando, ao mesmo tempo, a criticidade necessária para a transformação.

O referencial teórico da Proposta de EAJA da SME de Goiânia, 2005, explicita conceitos (*conhecimento, currículo, cultura e trabalho*) que traduzem concepções norteadoras da prática pedagógica desencadeada pela educação de adolescentes, jovens e adultos da rede municipal de educação de Goiânia, fornecendo elementos que se expressam nas falas dos sujeitos envolvidos nessa prática. Assim, essa proposta compreende “currículo e conhecimento [como] (...) duas idéias indissociáveis”, pois o currículo tem a ver com a forma como o homem adquire e se relaciona com o conhecimento. Essa compreensão é portadora de uma outra, isto é, a do entendimento da “prática pedagógica refletida e intencional dos/as educadores/as e educandos/as sobre o mundo para transformá-lo”, a do conhecimento como produto resultante da “construção recíproca entre o sujeito e o objeto” e de trabalho “relação dialética entre sujeito e objeto implicando modificação de ambos”. Nessa perspectiva, “(...) tanto o mundo como o homem se modificam e se movimentam construindo a história”. (Goiânia, 2005, pp. 13-15)

Partindo de informações coletadas em documentos e de observações realizadas no processo desta investigação, percebeu-se que, dentre os quatro elementos apresentados, o currículo foi o de maior importância no contexto focalizado. Diante das situações trazidas pela história da EJA em Goiânia e das situações observadas no ambiente em que se deu esta pesquisa, pôde-se perceber que a maior polêmica gira em torno da discussão curricular. Notou-se, inclusive, que os demais elementos apareciam nas discussões curriculares, ou seja, o conhecimento, a cultura e o trabalho. Daí porque, buscou-se por meio da teoria do currículo a compreensão teórico-filosófica da ‘Base Curricular Paritária’. Assim, ao discutir sobre as teorias do currículo, Silva parte do campo da teoria social crítica para demonstrar uma aparente fratura entre, de um lado, as teorias críticas, e, de outro, as pós-críticas. Como se pôde notar, a concepção teórico-filosófica da proposta de EJA, 2005, da SME, está pautada na teoria crítica. Mas, buscando negar a aparente fratura

entre umas e outras esse autor afirma que tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica trazem contribuições para essa discussão.

Se alguma coisa pode ser salientada no glorificado processo de globalização é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista. As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (Silva, 2003, p. 147)

O que se pretende com esta referência é ampliar o olhar sobre o que, de fato, o currículo representa ou possa representar, na tentativa de alcançar uma interpretação que dê conta de demonstrar as implicações da 'Base Curricular Paritária'. Neste sentido, o currículo precisa ter uma compreensão que não seja meramente técnica, uma compreensão que não se restrinja à lista de conteúdos ou à grade curricular. Silva chama para essa discussão, assim:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (Silva, 2003, p. 147)

Este olhar pode, simultaneamente, contribuir para o entendimento da proposta feita e para lançar luzes sobre a implementação dessa proposta. Pois pensar uma modalidade específica de educação para adolescentes, jovens e adultos significa mergulhar em um universo tão complexo quanto o é a sua especificidade. E a proposta da EAJA, 2005, da SME de Goiânia, buscou realizar esse esforço, tanto que, em uma de suas páginas afirma que a proposta curricular “em re/construção, resultado de uma pesquisa intervencionista, tem por premissa a concessão de autonomia às escolas para que essas possam, fundamentadas em suas necessidades, dentro dos princípios de educação defendidos pela gestão, construir seu próprio currículo”. (Goiânia, 2005, p.12)

Por meio, pois, dos intentos revelados essa proposta traz em si as diretrizes e leis que a orientam, mas principalmente a posição 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. Um espaço capaz de contribuir para superar a força hegemônica do projeto neoliberal, contrapondo-a com a valorização da força da cultura popular.

## **CAPÍTULO II**

*“É a escola mais perto que tem, mais perto e também muito boa...”*

***“É a escola mais perto que tem, mais perto e também muito boa...”***

Os alunos são aqueles que batalha o dia inteiro, que sabe reclamar você entendeu? Eu acho que falta mais é oportunidade pra eles. Uma chance pra expor os seus problemas, dá oportunidade deles falarem também, eu acho que falta isso. (Cravo. Aluno da 8ª série)

### **1. A ‘EMFC’: texto, contexto e história**

Este capítulo visa apresentar a trajetória em EJA da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (EMFC) a partir de 1990, focalizando os diferentes aspectos de sua estrutura física e de sua organização interna nos seus vínculos com a realidade de que faz parte. Buscando alcançar o objetivo traçado, este capítulo apresenta alguns aspectos do bairro ‘Canto Goiano’, local em que a Escola foi construída e alguns aspectos da ‘Vila da Mata’, local em que reside a maioria de seus alunos. Uma pesquisa que tem como objeto a investigação de uma proposta que se quer ser democrático-popular, para a educação de adolescentes, jovens e adultos, não pode deixar de lado o esforço de entender os vínculos imbricados do particular que está sendo investigado — a prática educativa de EJA da ‘EMCF’ — e o contexto social de que essa Escola é parte.

A relação da escola investigada com o ambiente social onde os sujeitos (con)vivem, principalmente os alunos, a quem a proposta se destina, torna-se de fundamental importância para a compreensão de muitos fatos decorrentes. Da mesma maneira, os aspectos físicos e materiais, da referida escola, são também relevantes por demonstrar o ambiente, os recursos e a maneira como esses aspectos vão se integrar ao trabalho realizado na escola, influenciando sobre o atendimento às especificidades desses alunos. A força trazida pela epígrafe deste capítulo antecipa questões bem específicas dessa realidade, além de remeter para a falta de escuta, de diálogo com os alunos, assim como para o desconhecimento ou desconsideração de sua realidade.



A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ foi inaugurada em agosto de 1968, como Grupo Escolar. São, portanto, 37 anos de existência. Período suficiente para muitas mudanças, aprendizagens, amadurecimentos e transformações. Não é possível, portanto, falar de sua trajetória em EJA, a partir de 1990, sem trazer à luz o que foi possível recuperar de sua trajetória histórica. São dimensões que ampliam a compreensão do contexto atual dessa ‘Escola’, dando sentido para muitas de suas ações. Grande parte dessa história estava registrada nas *fontes institucionais* consultadas, isto é, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), nos ofícios, atas e relatórios da própria Escola. Outra parte, contribuição desta pesquisa, originou-se dos *relatos de campo*, isto é, das observações *in loco* realizadas pela própria pesquisadora e das conversas por ela feitas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O nome verdadeiro da ‘EMFC’, omitido por opção da pesquisadora, foi dado a ela em homenagem ao proprietário das chácaras onde se localizava o bairro ‘Canto Goiano’. Ele foi, também, o primeiro professor da zona rural dessa região, antes da existência do ‘Bairro’. Segundo o PPP da ‘Escola’ (2005)<sup>47</sup>, seu terreno foi doado por esse proprietário para este fim. Essa Escola foi inaugurada em agosto de 1968 como Grupo Escolar. Apenas o seu primeiro pavilhão — formado por uma sala destinada à Diretoria; outra, à secretaria; quatro salas de aula; uma cozinha e 2 banheiros — foi entregue na ocasião.

Construída aos poucos, hoje a Escola dispõe de uma sala onde funciona a Diretoria e uma onde funciona a secretaria; uma sala de professores e onze salas de aula; uma sala destinada à biblioteca e uma pequena sala de almoxarifado. Dispõe, ainda, de uma cozinha e de uma sala pequena que serve de depósito. Possui três banheiros: um, para professores e funcionários; e dois outros (masculino e feminino), com 4 vasos sanitários em cada um, para alunos e alunas. Entre 1970 e 1980 foi construído o segundo pavilhão, composto por mais três salas de aula.

De 1970 a 1980 a ‘EMFC’ teve apenas uma diretora, que foi indicada, pois ainda não havia eleição para a escolha de diretores das escolas municipais, isto é, a “escolha” então realizada era feita por agentes políticos (geralmente, vereadores e deputados), que tinham interferência direta sobre a administração das escolas. Como se sabe, a ingerência política instalada no ambiente escolar dava aos políticos amplos poderes de decisão sobre

---

<sup>47</sup> Estas informações foram colhidas do PPP 2005 em virtude de este documento ter apresentado uma ampliação do texto referente à história dessa escola, enriquecendo as informações sobre seu período inicial.

todas as questões internas das escolas, pois não somente os diretores, mas também os professores e funcionários eram indicados por eles. Até mesmo a matrícula de alunos era feita por indicação política, resultando tudo em barganhas clientelistas. Entre 1980 e 1993, a 'EMFC' teve várias diretoras, com diferentes períodos de gestão.

A partir de 1983 a SME consolida avanços significativos para a educação. Impelida por forças sociais e políticas daquele período, ela acolheu algumas solicitações importantes apresentadas pela comunidade escolar. Iniciava-se um trabalho para pôr fim à ingerência e ao clientelismo na SME. Situação descomedida e já insustentável. Além do Estatuto do Magistério, por meio da Lei 6042/83 que estabelecia a realização de concursos públicos para a contratação dos profissionais da educação, valorizando o Magistério, foi introduzida a eleição para diretores das escolas. Assim, em 1983, foi eleita a professora Baru para dirigir a 'EMFC'. Ela permaneceu no exercício dessa função até 1987.

A gestão 1986-1988 da prefeitura de Goiânia é marcada por uma grande movimentação política em decorrência de denúncias que atingiram o prefeito. Esse período representou um retrocesso nas propostas da SME, começando pela não continuidade de execução dos Projetos Político-Pedagógicos que vinham se desenvolvendo nas escolas da rede. Dentre outras medidas, amplia o mandato e a gratificação dos diretores em exercício. (Cf. Machado, 1997, p. 68-69) Um artifício das práticas clientelistas, retomado em novo contexto e utilizado como um recurso para manter, por meio dos diretores, um controle sobre as articulações políticas dos professores em cada unidade escolar. Cabe acrescentar ainda, a título de esclarecimento, que a década de 1980 foi de grande efervescência política. Em Goiânia, o movimento dos professores exerceu grande peso e ele se iniciava nas escolas, articulado por meio do Centro de Professores de Goiás (CPG), que se transformou em Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás (SINTEGO). Esse movimento dos professores exercia influência sobre os demais movimentos sociais desencadeados em articulação com os demais sindicatos existentes.

A 'EMFC' viveu o seu processo de sucessão de direção marcado pelas situações externas apontadas, das quais ela não tinha como fugir, e por situações internas. Trecho do Projeto Político-Pedagógico dela, revisto em 2005, e relativo à sucessão de seus diretores, aponta:

De 1980 até os nossos dias, a escola teve várias diretoras: Professora Araçá<sup>48</sup> (1981 a 1982); Professora Baru (1983 a 1987); Professora Angelim (1988 a

---

<sup>48</sup> Os nomes aqui atribuídos são todos fictícios.

1993), a primeira eleita democraticamente; Professora Baru (1993 a 1994); Professora Guapeva (1995 a 1999); Professora Violeta (2.000 a 2.002) e atualmente a professora ESMERALDA, que exercerá o mandato até 2005 [com direito ainda a uma reeleição]. (Goiânia, 2005, p. 7. Grifos do próprio PPP)

Observa-se, por meio do trecho citado, várias situações vividas por essa escola. Inicialmente percebe-se duas possibilidades: a primeira é a de que essa escola possa ter passado por algum momento de intervenção, tendo o retorno da professora 'Baru' por um breve período (1993-1994); a segunda é a possibilidade desse trecho do PPP ter sido elaborado sem o devido cuidado em relação às informações que fornece. Sobre esta possibilidade, vê-se que em 1983 toma posse a professora Baru. Mais adiante, o trecho afirma que a professora Angelim (1988-1993) é a "primeira [diretora] eleita democraticamente". Em 1983 teve início, na SME, a eleição para diretores. Portanto, a professora Baru, que tomou posse em 1983, só pode ter sido a primeira diretora eleita e não a professora Angelim, apontada como tal. Esta última, portanto, deve ter sido a primeira eleita, mas, após a retomada desta eleição, ocorrida depois do período de retrocesso das conquistas democráticas da SME. Os dados colhidos indicam ainda que a professora Angelim permaneceu por duas gestões, tendo sido reeleita, pois teve um mandato de seis anos.

Outro ponto que aparece neste texto sugere a indagação: por que a professora Baru reassume a direção por um breve período, de 1993-1994? No final de 1993 há outro momento de eleição em toda a rede, com uma nova gestão no início de 1994. A professora Guapeva só assume em 1995, ano que não teve eleição, e permanece por duas gestões, até o final de 1999, quando há nova eleição na rede. Daí, então, a gestão da professora Violeta, (2000-2002), seguida da eleição da professora Esmeralda.

Essas informações relativas à sucessão dos diretores da 'EMFC' mostram como se dava o processo de escolha dos diretores nessa Rede. Observa-se que essa sucessão acontecia, inicialmente, à revelia de critérios previamente regulamentados, deixando descobertos os desmandos político e eleitoreiros que vigoravam. Tanto que somente após a retomada da eleição de diretor para as escolas é que surgem as primeiras propostas direcionadas para o trabalho com a EJA na SME. A eleição é hoje uma conquista já consolidada nessa Rede e representa, atualmente, não somente um avanço para a consolidação da democracia de suas escolas, mas principalmente a efetivação das políticas públicas de natureza democrática.

A década de 1990 é um período de consolidação de avanços e de mudanças significativas no processo educacional construído por essa rede municipal de ensino. Afinal, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Essa nova lei, substituta da Lei 5692/71, passou a denominar como “Educação de Jovens e Adultos” o que a antiga denominava de “Ensino Supletivo”. As discussões que se sucederam foram se expressando na ‘EMFC’ por meio de seus projetos pedagógicos internos, nos quais o movimento da Escola e de suas necessidades escolares específicas foram sendo delineados, sistematizados e tomando forma. Essa afirmação pode ser ilustrada pelo seguinte trecho de seu ‘Projeto Pedagógico’ (PP), 1994-1995:

Gradativamente tem-se percebido um crescimento quantitativo de alunos, merecendo por parte da comunidade escolar e sistema de ensino (público municipal) uma atenção maior à respeito da qualidade dos serviços prestados, sobretudo no sentido de garantir a permanência do aluno na escola. A evasão escolar é um dado relevante, notadamente nas turmas do ensino noturno. (Goiânia, 1994-1995, p. 1)

Este trecho demonstra que a ‘EMFC’ sabe que, para prestar um atendimento de qualidade, ela precisa do apoio do sistema público municipal de ensino, mas inclui na mesma relevância também a comunidade escolar. Ela evidencia, desse modo, a responsabilidade de todos os envolvidos com a educação, chamando-os para o compromisso. A qualidade do ensino e a evasão escolar são, pois, uma preocupação antiga dos educadores brasileiros, especialmente enfatizando o turno noturno. A ‘EMFC’ vem, portanto, construindo uma história que se mostra como uma das dimensões particulares da história da educação brasileira.

A história da ‘EMFC’ revela que ela foi sendo construída aos poucos, tanto no aspecto pedagógico como no aspecto físico. O mesmo trecho citado confirma isso na medida em que chama a atenção para a necessidade do atendimento de qualidade em decorrência do crescimento do número de alunos, quer dizer, o surgimento de uma situação provocando uma ação. Portanto, assim como o projeto pedagógico, também o prédio dessa ‘Escola’ foi sendo construído aos poucos, na medida em que surgiam solicitações provenientes das necessidades. Assim, ela passou por várias ampliações e reformas em seu prédio decorrentes da demanda de alunos pela Escola, que foi aumentando a cada ano. Em 1997 foram construídas mais três salas de aula. Em 2000 teve início mais uma ampliação do prédio escolar com a construção de mais três salas de aula, criando um piso superior, com recursos do Tesouro Municipal. Essa obra foi concluída em

2001. No ano seguinte, houve ainda uma reforma da parte interna de todas as salas de aula, com verbas do Projeto de Adequação de Prédios Escolares do Fundescola (PAPE).

A pesquisa realizada evidenciou que o número de alunos é um elemento da maior importância para o funcionamento da escola. Esse número determina, além dos projetos pedagógicos, também o quadro de funcionários, a verba destinada para a escola, o alcance dos objetivos educacionais, dentre outros pontos, lembrando-se que associado ao número de alunos está também o de evasão escolar. 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 que vai de 1991 até 2005. Esse levantamento trouxe dados quantitativos, que foram significativos para esta investigação, revelando, por meio de números, resultados de ações adotadas. Esses dados foram organizados em duas tabelas, denominadas de Tabela I e Tabela II. A Tabela I aglutinou em três períodos de 5 anos, o tempo abordado por esse levantamento. A Tabela II aglutinou o número de alunos ano a ano durante o período 2001-2005, para detalhar os resultados obtidos pelo trabalho da gestão 2001-2004 da SME.

**Tabela 1**

<b>Períodos</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Transferidos</b>	<b>Desistentes</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Retidos</b>	<b>Avanço</b>
<b>1991 a 1995</b>	969	102 <b>10,5%</b>	342 <b>35,2%</b>	374 <b>38,5%</b>	151 <b>15,5%</b>	
<b>1996 a 2000</b>	939	105 <b>11,1%</b>	207 <b>22%</b>	544 <b>58%</b>	83 <b>9%</b>	
<b>2001 a 2005</b>	683	81 <b>12%</b>	157 <b>23%</b>	348 <b>50,8%</b>	54 <b>8%</b>	42 <b>6%</b>

**Fonte:** tabela organizada pela autora deste trabalho a partir de dados extraídos das atas de resultados anuais da 'EMFC'.

Tabela 2

Ano	Nº de Alunos	Transferidos	Desistentes	Aprovados	Retidos	Avanço
<b>2001</b>	174	14 <b>8%</b>	44 <b>25,3%</b>	83 <b>48%</b>	33 <b>19%</b>	–
<b>2002</b>	138	11 <b>8%</b>	31 <b>22,4%</b>	82 <b>59,4%</b>	14 <b>10%</b>	–
<b>2003</b>	152	25 <b>16,4%</b>	32 <b>21%</b>	68 <b>44,7%</b>	0 <b>0%</b>	27 <b>17,7%</b>
<b>2004</b>	107	15 <b>14%</b>	18 <b>16,8%</b>	59 <b>55%</b>	0 <b>0%</b>	15 <b>14%</b>
<b>2005</b>	112	17 <b>15%</b>	32 <b>28,5%</b>	56 <b>50%</b>	7 <b>6,2%</b>	–

Fonte: tabela organizada pela autora deste trabalho a partir de dados extraídos das atas de resultados anuais da ‘EMFC’.

A disposição dos dados nessas tabelas facilitou a apreensão das informações coletadas. Se entendidas à luz do contexto em que foram geradas, poderão se tornar instrumentos impulsionadores e comprobatórios das análises. A Tabela I, organizada em três quinquênios, facilitou a comparação dos dados entre esses períodos. Uma observação inicial é relativa ao número de alunos. Nota-se que há uma redução significativa desse quantitativo em cada período. E mais significativa ainda em relação ao terceiro período analisado. O que teria motivado essa redução? O que essa redução representa diante da implementação da proposta de EAJA da RME de Goiânia? Existirá alguma relação entre essa implementação e a redução do número de alunos?

Em conversa posterior com a diretora da ‘EMFC’ ela informou que a redução do número de alunos tem ocorrido por duas razões fundamentais: a primeira e mais significativa, segundo esta diretora, é por ter sido aberta uma escola da rede estadual, com atendimento em sistema de supletivo para a EJA, em um bairro adjacente ao da ‘EMFC’; a segunda pode ser explicada, pelo menos em tese, por meio do índice de violência: assaltos, assassinatos, estupros, dentre outros, que afasta o aluno da ‘Escola’ por medo de se deslocar de casa à noite. Buscando dar fundamento para essa segunda explicação, a diretora acrescentou: “quando há algum episódio de assassinato na ‘Vila da Mata’, os alunos somem da escola e só depois de algumas semanas vão reaparecendo aos poucos”.

Quanto ao número de transferidos, observa-se que o último período, de 2001-2005, foi o que apresentou maior percentual. A primeira razão apresentada pela diretora para a redução do número de alunos, ou seja, a existência de uma escola de supletivo nas proximidades, aplica-se também, influenciando sobre o número de transferidos. Pode-se, além disso, inserindo esse dado no atual contexto social, dizer que se trata de um problema provocado por questões relativas ao trabalho. Estaria o contexto de globalização influenciando esse movimento? Sobre essa questão, Silva considera que

A corrida tecnológica das últimas décadas tem provocado uma acirrada concorrência no domínio do capital monopolista, constituindo assim uma alteração fundamental nas relações de trabalho. Com toda a nova tecnologia de produção e da economia de investimentos financeiros, tornou-se mais fácil para as empresas de grande porte migrar para qualquer outro país, buscando custos mais baratos e mercados mais rentáveis. Isso significa para o trabalhador uma violenta usurpação nas suas condições de trabalho e de segurança no emprego. Não é por acaso que o trabalhador de hoje, mesmo quando tendo um emprego, não possui qualquer segurança para manter-se no trabalho. (Silva, 2004, p. 79)

O abandono escolar sempre esteve dentre as principais causas de adolescentes, jovens e adultos se constituírem como uma categoria particular de alunos a exigir uma modalidade específica de educação. Esse tem sido, portanto, motivo para discussões nas diversas instâncias, federal, estadual e municipal, buscando estratégias que garantam não somente o acesso, mas também a permanência destes alunos na escola. Na Tabela I observou-se que o primeiro período de 1991-1995 apresentou o maior número de desistentes, 35,2%, em relação aos outros períodos. Sabe-se que a evasão escolar é decorrente de diversos fatores e, dentre estes, seguramente desponta-se a adequação, o acolhimento, o respeito e a interação entre a escola e a realidade dos alunos. Especialmente quando se trata da escola pública de EJA.

Na RME de Goiânia o período de 1991-1995 foi rico no que se refere ao surgimento de propostas e de um trabalho direcionado para as especificidades da EAJA. Menciona-se o Projeto-AJA nesse universo, representando uma alternativa significativa para esse atendimento. Porém, a 2ª fase do ensino fundamental da EAJA, objeto de nossa investigação, ainda não estava sendo diretamente contemplada com uma proposta que correspondesse aos seus anseios. Isso, talvez, possa justificar, em parte, o alto índice de desistência observado.

A evasão escolar registrada nos outros dois períodos, 1996-2000 e 2001-2005, apresenta uma redução significativa em relação ao primeiro período, de 35,2% para 22% e

23%, respectivamente. Na RME de Goiânia, o período de 1996-2000 foi marcado por grande descontentamento dos professores em relação ao trabalho que vinha sendo desenvolvido na 2ª fase da EAJA. Esse descontentamento gerou muitas discussões e a compreensão de que os alunos da 2ª fase da EAJA precisavam ter suas especificidades atendidas. Isso culminou com a aprovação, em 2000, de uma proposta para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos, que contemplava esses alunos, trazendo, dentre suas proposições, a adoção da 'Base Curricular Paritária'. Essa efervescência se refletiu, seguramente, na redução da evasão escolar.

O último período analisado, 2001-2005, expressou um aumento pouco expressivo da evasão escolar em relação ao período anterior, de 22% para 23%, embora significativo se se ponderar que a EAJA da 'EMFC' executava uma proposta que tentava dar conta dessas questões. Não obstante, há que se considerar o surgimento do atendimento no formato de ensino supletivo em uma escola estadual nas imediações da 'EMFC', levando, segundo explicação já mencionada, à redução ("evasão") do número de alunos da 'Escola'. Fundamentando-se nos argumentos tecidos no decorrer da investigação realizada por meio desta dissertação, pode-se afirmar, antes mesmo de se chegar ao final de seu relato, que seus resultados talvez possam contribuir para uma reflexão sobre as situações geradoras de alguns dos problemas identificados no que se refere à EJA que vem se processando nas escolas da RME de Goiânia.

Dentre o número de aprovados e retidos observa-se que também o primeiro período, 1991-1995, apresenta o menor percentual de aprovação, 38,5%, e o maior percentual de retenção, 15,5%. Estes dados revelam que havia uma grande necessidade de que algo precisava ser feito pelo atendimento das especificidades desta modalidade de ensino. E, considerando os índices aqui apresentados, pode-se afirmar que isto tem sido feito. De modo geral, os índices apresentados no último período expressam uma melhoria no atendimento a esses alunos, embora os relativos à desistência (23%) e à retenção (8%), sejam elementos indicadores de que muito ainda precisa ser feito.

A Tabela II, que apresenta ano a ano os dados dos resultados obtidos na 'EMFC', nos permite observar mudanças significativas ocorridas nesse período. Os anos 2001 e 2002 não apresentam muita diferença entre si com relação aos índices de transferidos e desistentes, embora apresentem uma diferença mais expressiva com relação ao número de aprovação e reprovação, sendo que o ano 2002 é aquele que apresenta o melhor índice de aprovação desse período.



Considera-se que a mais importante informação coletada nesse período é relativa aos anos 2003 e 2004, quando se observa que não houve reprovação. Observa-se, também, que ao mesmo tempo há o aparecimento do 'avanço'. Estes dados são importantes, pois revelam a presença de algum fator novo que deve ter contribuído para que isso pudesse ocorrer. O período 2001-2004 da SME foi muito expressivo para a EAJA. Desde 2001 se iniciaram as discussões para a pesquisa intervencionista que culminou com a elaboração da Proposta para a EAJA no final do ano de 2004, tendo sido essa aprovada pelo CME em junho de 2005.

Os anos, portanto, de 2003 e 2004 foram os de maior desempenho dessa pesquisa na Escola e de obtenção de resultados, pois a pesquisa se intensificou, com intervenção efetiva nas instituições escolares, a partir de 2002. Esse fato justifica os resultados obtidos, tanto pelos índices 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 surgido com essa finalidade, valorizando 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 explicitou 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.<sup>49</sup>

Constata-se, portanto, um esforço na busca de um atendimento específico a essa modalidade de alunos e uma compreensão de que esse atendimento se inicia pela mudança na concepção de currículo, embora a evasão escolar ainda não tenha sido superada. A evasão escolar é um componente inerente à história da educação brasileira e permanece ainda expressiva nesse meio. Observa-se na Tabela II que no período de 2001-2005 o índice de desistência ainda é preocupante. Embora tenha diminuído para 21% em 2003 e para 16,8% em 2004, bem menor, portanto que o índice de 25,3% de 2001, esse índices de evasão continuam constituindo um indicativo de que as salas destinadas a EAJA ainda continuarão existindo por muito tempo. Tanto o é que o ano de 2005 apresentou o segundo maior índice de evasão dentre os períodos aqui investigados, 28,5%, tendo sido superado somente pelo índice de 1991-1995, de 35,2%.

---

<sup>49</sup> Entrevista-10 de 15/02/2005.

Nota-se ainda que, no ano de 2005, além do aumento do número de desistentes, aumenta o índice de transferências, cai o de aprovação em relação aos anos anteriores, desaparece o avanço e reaparece a reprovação do aluno, embora com o índice de 6,2%. Em uma reunião pedagógica realizada na 'EMFC', na noite do dia 3 de novembro de 2005, a diretora, dentre outros avisos provenientes de uma reunião da SME com os diretores, informou que a orientação agora é “para não passar o aluno que não sabe”. Mas acrescentou que “existem formas de fazer a recuperação paralela e o avanço”. Essas novas orientações podem ser um caminho para explicar, em parte, os índices surgidos no ano de 2005. Elas podem ser um indicativo da compreensão e das prioridades da nova gestão que está à frente da administração municipal e da SME referentes à EAJA.

As informações reveladas por esses dados são de fundamental importância para esta investigação. Por meio delas, pode-se perceber o surgimento de uma situação nunca antes apresentada pela educação de adolescentes, jovens e adultos da SME de Goiânia, ou seja, a ausência da reprovação. Esse resultado demonstra o diferencial da metodologia adotada para a construção da Proposta da EAJA da SME pela gestão 2001-2004. Recordase que várias pesquisas já tinham sido realizadas na SME, todas portadoras de relevantes informações que, sem dúvida, contribuíram para o fortalecimento do trabalho com a EAJA. Mas fica evidenciado que esta metodologia, que se expressou especialmente no projeto de pesquisa participante proposto pela equipe da DEF-AJA e em implementação a partir de 2001, parece ter garantido um resultado nunca antes apresentado.

A 'EMFC' possui atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. Este atendimento é feito por um quadro de funcionários que se distribui nestes turnos. Esse quadro varia em termos quantitativos, pois é definido pelas diretrizes que são enviadas a cada ano para as escolas pela SME, tendo como base o número de turmas, por conseguinte o de alunos em cada ano letivo e em cada turno. A 'Escola' contava, no momento desta pesquisa, com os seguintes quadros: a) *administrativo-pedagógico*: 1 diretora; 1 secretária; 3 coordenadoras pedagógicas; 1 coordenador de turno (passando para 2 na metade do ano, quando também o turno noturno passa a ter um coordenador de turno, com a abertura de mais uma turma), b) *docente*: 9 professores do Ciclo II, 8 professores do Ciclo III e 1 professora da Educação Infantil, no turno matutino; 6 professoras do Ciclo I e 1 de Educação Infantil, no turno vespertino; 3 professoras para a 4ª série e 8 professores de 5ª a 8ª série. A escola dispunha ainda de 4 auxiliares de secretaria; 2 bibliotecárias; 17 auxiliares de serviços diversos. (Cf. Goiânia, 2005)

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2005), a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ contava, no momento em que estava sendo pesquisada, com um total de 517 alunos: 10 turmas no período matutino com 228 alunos, sendo 5 turmas do ciclo II, 4 do ciclo III e apenas 1 de Educação Infantil. No turno vespertino, ela trabalhava com 6 turmas, ou seja com 151 alunos: 5 turmas do ciclo I e apenas 1 de Educação Infantil. No período noturno, trabalhava com 5 turmas e 138 alunos distribuídos da 4ª a 8ª séries do ensino fundamental.

A inserção dessas informações no texto desta pesquisa foi entendida como sendo importante por apresentar o ambiente e as condições internas de realização do atendimento à EAJA. Informações relativas ao quadro pedagógico, ao administrativo, ao docente e ao discente, assim como as relativas ao espaço físico de atuação dos agentes dessa ‘Escola’ possuíam uma relação estreita com a proposta de EAJA investigada, por comporem um dos ambientes em que essa proposta se efetiva. Dele se originam as condições para a implementação da proposta, isto é, as condições objetivas possíveis que propiciam o atendimento às especificidades da EAJA, inclusive aquelas que amenizam as dificuldades enfrentadas por esses alunos. O Aluno Cravo fala com propriedade sobre essas dificuldades: “a única dificuldade que eu tenho é a seguinte: trabalhar e estudar não é fácil; a única dificuldade pra mim é essa. A gente chega muito cansado do serviço e ainda tem que correr pro colégio; é cansativo. Então a única dificuldade é essa aí que eu vejo.”<sup>50</sup>

A fala desse aluno toca em um ponto da maior importância: a relação do aluno que trabalha e frequenta a escola no período noturno e as condições que ele enfrenta. Por essa razão o espaço físico de atuação dos agentes é apresentado, considerando a sua importância para o atendimento às especificidades da EAJA. A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ possui uma área de 3.612,02 m<sup>2</sup> e se localiza no bairro ‘Canto Goiano’. A área correspondente à quadra de esportes da Escola não está incluída nesta medida. As ruas em sua volta são pouco movimentadas, estreitas, asfaltadas, tendo de um lado casas residenciais e do outro a ‘Escola’, ocupando quase toda a quadra. A rua que passa pelos fundos da ‘Escola’ possui um mercadinho, na esquina, em frente ao portão de acesso ao estacionamento. A escola fica contígua a uma igreja católica. Juntas — Escola e igreja — ocupam toda a quadra, que tem um terreno em declive.

Um muro, de aproximadamente 2 metros de altura, de acabamento chapiscado, pintado em um tom claro e com desenhos feitos por alunos, porém de aspecto desgastado

---

<sup>50</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

pelo tempo, contorna toda a área da 'Escola'. Pela frente há um pequeno portão de acesso para pedestres. Na esquina, de encontro da rua lateral com a rua dos fundos da 'Escola', fica um portão para a entrada de carros.

Sobre o muro há uma cerca elétrica, proveniente do sistema de segurança adotado para todas as escolas da RME de Goiânia. Cabe informar que essa medida foi tomada porque as escolas passaram a ser alvo freqüente de roubos em virtude de estarem sendo equipadas com objetos tecnológicos de valor: computadores, vídeos, TVs, DVDs, filmadoras, aparelhagens de som, forno elétrico, etc. Atualmente elas estão sendo monitoradas por uma empresa, que atua por meio de um sistema de sensores e alarme, pois nem mesmo os guardas municipais estão conseguindo conter os assaltos. Essa situação nos remete ao pensamento de Foucault ao fazer suas análises a partir das relações de dominação e de poder que perpassam toda a sociedade. Afirma esse autor:

A maior parte dos observadores sustenta que a delinquência aumenta; é claro que os partidários de maior rigor é que o afirmam; afirmam-no também os que pensam que uma justiça mais comedida em suas violências seria mais eficaz, menos disposta a recuar por si mesma diante de suas próprias conseqüências; afirmam-no os magistrados que (...) o número de processos é excessivo: "a miséria do povo e a corrupção dos costumes [multiplicam] os crimes e os culpados". (Foucault, 2006, p. 66. Grifos do autor.)

Como se já não bastassem os outros tantos meios de controle e poder nas escolas, elas se deparam com o surgimento de uma nova situação, exigindo a adoção de novas medidas. Há neste universo uma lógica interna paradoxal: ao mesmo tempo em que a escola é criada para servir a uma comunidade, procurando sustentar-se por um discurso de inclusão e de acolhimento, reinventa mecanismos de força, coerção, poder, repressão e exclusão. Novas práticas punitivas vão sendo inseridas em resposta às novas práticas de ilegalidades. Parece não haver espaço para uma outra lógica alternativa. Então, as práticas vigentes vão se repetindo: uma ilegalidade gera uma punição, que gera outra ilegalidade, que provoca outra punição. "O deslocamento das práticas ilegais é correlato de uma extensão e de um afinamento das práticas punitivas". (Foucault, 2006, p. 66)

Todavia, a estrutura física desta 'Escola' favorece a implementação de práticas pedagógicas que se orientam no sentido de atender às necessidades da comunidade em que se insere, embora seu aspecto esteja cobrando manutenção. O prédio é de alvenaria, coberto de telha de barro, com forro de laje nas salas de aula e forro de madeira paulistinha nos corredores, biblioteca, sala dos professores, cozinha e banheiros. No mês de novembro

de 2005, foi iniciada a troca do forro paulistinha por um forro de PVC. Essa obra esbarrou em problemas técnicos de diferença de metragem entre o material enviado para a ‘Escola’ e a área que precisava ser forrada. Quando o ano letivo em curso se encerrou essa reforma ainda não estava concluída.

Segundo informação da diretora da ‘EMFC’, as verbas que são enviadas para a ‘Escola’ só podem ser utilizadas para pequenos reparos. As grandes reformas da ‘Escola’ (por exemplo, a pintura de um prédio escolar) só podem ser realizadas pela Companhia Municipal de Obras (COMOB). Essa companhia possui uma agenda própria, que independe da solicitação das unidades escolares. Por isso, a ‘Escola’ está com um aspecto desgastado pelo tempo, aguardando uma pintura.

Até o momento desta pesquisa a ‘Escola’ possuía 11 salas de aula, pois, das 13 que foram construídas aos poucos, uma foi adaptada para abrigar a biblioteca e outra para a diretoria. O prédio escolar é formado por dois pavilhões com 8 salas de aula no piso inferior e outro pavilhão, no piso superior, com mais 3 salas de aula. Esses pavilhões estão dispostos paralelamente e são interligados por uma área ampla, com estrutura de madeira e coberta de telha de amianto. Essa área funciona como espaço para: a) a concentração e convivência de todos os agentes da Escola; b) a realização de palestras, apresentações artísticas e outros eventos.

O primeiro pavilhão é dividido ao meio. Fica do lado direito de quem entra na ‘Escola’: a sala da diretoria; uma sala de aula; e, no final do pavilhão, a biblioteca. No espaço que separa as duas partes que compõem esse pavilhão ficam, do lado direito: a cozinha; a sala da coordenação pedagógica; e um telefone público, o único telefone da ‘Escola’. Do lado esquerdo, em frente à coordenação pedagógica e à cozinha, fica a sala dos professores. Desse mesmo lado há, ainda, no corpo do pavilhão, duas salas de aula.

O terreno da área coberta, ou de convivência, que interliga os dois pavilhões, e o terreno do segundo pavilhão ficam em um plano mais baixo que o do primeiro pavilhão, havendo três degraus para o acesso a esse espaço. Do lado esquerdo há uma rampa para cadeira de rodas. É curioso observar que, embora não tenha sido projetada para esse fim, especialmente no noturno, ela é utilizada pelas mães que são “obrigadas” pelas contingências a levar seus bebês, em carrinhos, para a Escola. Essa rampa não possui proteção lateral, tornando-se perigosa (pensa a pesquisadora) aos seus usuários. Nesta área há, ainda, do mesmo lado esquerdo, uma grande tenda destinada a ampliar a área coberta.

É importante mencionar que esse desnível no terreno favorece a formação natural de uma parte elevada localizada na circulação do 1º para o 2º pavilhão que mais sugere ser um palco, facilitando a realização de palestras e apresentações culturais. Durante o período desta investigação esse espaço foi utilizado para a realização de duas palestras: uma sobre primeiros socorros, com uma equipe do Corpo de Bombeiros e outra sobre dengue, com uma equipe de alunas do curso de enfermagem de uma faculdade. O espaço da tenda, que fica contígua a essa área coberta, foi utilizado para uma apresentação cultural realizada na finalização do 1º semestre e para a realização da Mostra de Ciência. Observou-se que é um espaço físico privilegiado para esses fins, embora seja pouco explorado.

O segundo pavilhão fica centralizado pela secretaria que se localiza bem em frente ao espaço que separa as duas partes do primeiro pavilhão e ao fundo da área coberta. Do lado esquerdo fica o banheiro feminino e, em seguida, duas salas de aula. Do lado direito fica o bebedouro de água filtrada e o banheiro masculino. Há neste ponto uma circulação que dá acesso para a área dos fundos da 'Escola' e para a escadaria que leva ao pavilhão do segundo piso. Há, na seqüência, do lado direito desse segundo pavilhão, no primeiro piso, três salas de aula. Sobre essa parte, fica outro pavilhão, em um segundo piso, com mais três salas de aula.

O espaço físico externo é dividido em três áreas. Elas estão dispostas entre os dois pavilhões. A primeira área, logo na entrada, fica entre o muro e o primeiro pavilhão; a segunda localiza-se entre o primeiro e o segundo pavilhão; e a última nos fundos do segundo pavilhão. Todas elas têm um formato longitudinal que margeia os pavilhões. Na extremidade da segunda área externa, à direita, fica o acesso à quadra de esportes.

A primeira área é gramada e cortada por largas passarelas de concreto e pedras de Pirenópolis. Possui uma parede na entrada, posicionada em frente ao portão de pedestres, que deu a entender à pesquisadora ser um grande painel de concreto. Do lado voltado para a entrada está grafitado o nome da Escola em bonita escrita cursiva; e, do lado oposto, estão fixadas 4 placas alusivas à inauguração da Escola e às várias reformas e ampliações efetuadas no prédio. Em uma de suas visitas à Escola, a pesquisadora ouviu comentários da diretora, no corredor da escola, a respeito da retirada dessa parede ou painel,

considerada de nenhuma utilidade.<sup>51</sup> Ainda, nesta mesma área, do lado direito, em frente à biblioteca, há duas mesas de concreto.

A segunda área, toda cimentada, tem ao centro um espaço coberto interligando o primeiro e o segundo pavilhões, contendo, do lado esquerdo, uma grande tenda armada permanentemente, conforme já foi mencionado. Do lado direito, freqüentemente é armada uma rede de vôlei, na parte que fica em frente à entrada para a quadra, para revezamento com a quadra nas aulas de Educação Física. Esta segunda área é o espaço mais freqüentado da 'Escola'. Por essa área passam todos os que vão à 'Escola'. A maior parte dos alunos permanece nela durante o recreio. Através dela se tem acesso à quadra de esporte, à secretaria, aos banheiros, aos bebedouros e à terceira área.

A última área, a do fundo do segundo pavilhão, possui a parte lateral esquerda cimentada, utilizada à noite como estacionamento, e a lateral direita não cimentada, com uma pequena horta exigindo manutenção, quando foi observada, e algumas plantas paisagísticas. Na parte central dessa área há: um tanque de lavar roupas; uma mesa de concreto com acabamento artístico em mosaico de cacos de cerâmica, um bom espaço para atividades pedagógicas: leituras, produções artísticas, trabalhos de grupo, etc., embora não tenha sido utilizado nenhuma vez durante toda a pesquisa, por esse turno; há, ainda, a escadaria que dá acesso ao segundo piso. Ela é estruturada em concreto, além de ser fechada, larga e de ser acabada em granitina. É protegida por corrimão de ferro dos dois lados.

A quadra esportiva da 'EMFC' é também aberta e se localiza em uma área toda fechada por um muro de alvenaria com, aproximadamente, 2 metros de altura. A quadra é ampla e contornada por uma mureta de alvenaria de mais ou menos 1 metro de altura. Seu acesso é feito pela lateral direita da segunda área aberta da 'Escola' através de um pequeno portão. Sua entrada fica na parte central de uma das laterais mais extensas da quadra. Depois da mureta, atrás do gol, há uma arquibancada cimentada, ocupando toda a extensão dessa cabeceira. Do lado oposto, de frente para a arquibancada, ao fundo, bem no cantinho, há uma pequena casa. O acesso a ela se dá pela rua dos fundos da 'Escola'. Essa casa foi um posto policial do Bairro. No momento da observação realizada, era habitada por uma

---

<sup>51</sup> A pesquisadora considera a discussão dessa questão como uma das discussões que deveria ser feita coletivamente. Qualquer decisão decorrente, precisa ser encaminhada e discutida pelos sujeitos que participam dessa comunidade.

família em situação de posse urbana. Inclusive, um dos alunos da ‘Escola’ fazia parte dessa família.

A quadra esportiva da ‘EMFC’ é boa em termos de espaço físico e estrutura, possuindo, inclusive, refletores e duas traves de ferro. Encontra-se, porém, desgastada e necessitando de uma reforma. Essa necessidade consta do PPP da ‘Escola’, que reivindica inclusive a cobertura da quadra, até porque esta quadra constitui também o espaço utilizado pela escola para ministrar as aulas de Educação Física e suas atividades festivas, como por exemplo, as festas juninas.

Deve-se lembrar, uma vez que esse aspecto já foi referido, que a área ocupada pela quadra esportiva não está oficialmente incluída na área da ‘Escola’. Em conversa com a diretora, ela informou que essa quadra pertence à igreja católica que fica ao lado da ‘Escola’. Na gestão 2001-2004, o prefeito, por solicitação da comunidade escolar, transferiu essa área para a ‘Escola’, mediante acordo com a igreja. Esse acordo, porém, não compreendeu a escrituração do terreno, apenas regulamentou a manutenção da quadra, iluminação e pintura, ou seja, a ‘Escola’ pode solicitar reformas para a quadra, porém não pode considerá-la como área que oficialmente lhe pertença.

Pode-se, de modo geral, dizer que a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ possui boas instalações físicas. A sala da diretoria é ampla, tanto que abriga: a) a mesa da diretora com seu espaço para os atendimentos; b) uma mesa de ping-pong, desmontada em um canto; uma mesa de jogo de pibolim; uma televisão com vídeo; c) armários de aço destinados à guarda de jogos, recursos pedagógicos, arquivo de documentos e outros materiais.

Já a sala da coordenação pedagógica é bem pequena. Abriga uma mesa com duas cadeiras, uma de cada lado, um armário de aço com 2 portas e um armário de aço tipo arquivo, com gavetas, onde se encontram guardados muitos materiais pedagógicos utilizados no cotidiano escolar. Nessa sala a coordenadora pedagógica faz seus atendimentos individualizados.

A cozinha da Escola é de bom tamanho. Divide-se em dois cômodos. Um deles é destinado ao depósito de gêneros alimentícios, objetos e utensílios. Cada um desses cômodos é ventilado e iluminado por um grande vitrô basculante. No primeiro cômodo ele fica situado sobre a pia, mas permite pouca ventilação. Fato que exige um ventilador embutido na parede, próximo à pia. A pia é bem grande, com duas torneiras e uma bancada



de pedra natural. A cozinha está equipada com dois fogões industriais a gás: um de duas e outro de seis bocas, com forno. Há ainda um grande forno a gás e um elétrico.

No segundo cômodo, destinado ao depósito de gêneros alimentícios e utensílios, encontram-se prateleiras de madeira destinadas aos distintos depósitos. As vasilhas (pratos, colheres e copos) ficam guardadas em grandes latões de plástico, tampados. Há ainda neste cômodo grandes panelas de alumínio (prateleiras); dois freezers horizontais e uma geladeira; um moedor de carne e um fatiador de presunto, elétricos e um cortador de legumes. A cozinha da Escola é bem equipada e tem bom aspecto. É azulejada até à altura de um metro e meio; a pintura do restante da parede foi feita em tinta a óleo.

Os banheiros possuem portas largas que permitem, inclusive, a passagem de cadeirantes. No banheiro feminino não há qualquer adaptação sanitária para pessoas com necessidades especiais. São azulejados em branco até à altura de um metro e meio e o restante da parede é pintado a óleo. Possuem quatro vasos sanitários, separados por paredes, e três pias pequenas, de louça branca, com torneiras de aço. A iluminação é boa. Apresentam bom aspecto e boa manutenção. O papel higiênico fica disponível na secretaria para os usuários.

A sala da secretaria é ampla e possui um balcão grande com um vaso de flores artificiais em um de seus cantos. Embaixo deste balcão, do lado interno, há um espaço com prateleiras onde ficam guardados alguns materiais de suprimento diário como: livros de ata da 'Escola'; grampeadores; aparelhos de som e papel. Essa sala possui 3 mesas com cadeiras, para os funcionários; 1 máquina fotocopadora; 2 computadores acompanhados de mesa e cadeira próprias; 2 armários de aço com portas, além dos arquivos de aço.

A sala dos professores não é ampla, mas é bem adaptada para esse fim. Comporta com relativo conforto o grupo de professores do turno noturno que a utiliza. Ela dispõe de uma mesa redonda com várias cadeiras; escaninhos; um mural e um quadro próprio para pincel atômico; uma mesa retangular, em um canto, que serve de apoio para os objetos dos professores e um ventilador grande afixado no alto da parede. Tem um cômodo pequeno onde fica uma bancada com um filtro elétrico, de água natural e gelada; uma bandeja com copos e outra com xícaras e uma garrafa de café. Essa sala conta com um banheiro para os funcionários com um vaso e uma pia com espelho, papel higiênico e, com frequência, dispõe de toalhas de papel. As reuniões pedagógicas com toda a equipe de professores do

noturno são realizadas em salas de aula e as reuniões de planejamento são feitas nessa sala de professores, na biblioteca ou mesmo em uma mesa que fica na área coberta.

A biblioteca tem o mesmo tamanho das salas de aula. Os livros ficam em estantes que ocupam todas as paredes, menos uma, onde fica a mesa da bibliotecária e onde se instala a TV com vídeo ou DVD quando é necessário. A biblioteca possui um acervo de livros em bom estado de conservação. Há didáticos da FAE, dicionários, enciclopédias e revistas. Está sempre organizada, com os livros bem arrumados nas prateleiras. Possui várias carteiras com cadeiras, dispostas em dois grupos compridos. Os alunos têm livre acesso à biblioteca. Durante o recreio alguns alunos freqüentam a biblioteca. Os gibis e revistas constituem as fontes de leitura mais procuradas. Utilizam a biblioteca, também, quando alguma pesquisa é solicitada e orientada pelos professores. No segundo semestre de 2005 ela passou por uma reforma no forro. Nesse período, teve um atendimento precário, pois a iluminação e o acesso aos livros ficaram comprometidos.

Essa reforma da biblioteca levou a bibliotecária a selecionar alguns livros didáticos mais antigos para doá-los aos alunos. Avisou na turma da 8ª série, onde se acompanhavam as aulas, que esses livros estavam à disposição dos alunos que se interessassem em ficar com algum. Um aluno questionou se a escola podia fazer doação do livro da FAE. Sua pergunta não foi ouvida, ninguém lhe explicou nada. Nem a bibliotecária, nem a professora que estava na sala. Para esse aluno, esta era uma situação, no mínimo, intrigante, como poderia a ‘Escola’ estar fazendo doação de livros da FAE, com tanta campanha para que os livros fossem devolvidos? Esta situação se tornou indicadora de outras: Qual o é espaço do aluno como sujeito que participa do processo educativo que ocorre na Escola? Qual é o lugar ocupado pelo diálogo com o aluno, em fim, a dialogicidade? O que é um livro? Como e para que ele serve? Eles devem ser “descartados”? Se sim, quando, como e por quê?

Notou-se ainda que o espaço da biblioteca precisa ser pensado para adequar-se ao aluno da EAJA e ao aluno que indaga, pergunta, participa. Como deve ser a organização e o funcionamento de uma biblioteca para esse tipo de aluno? Que tipo de leitura deve ofertar? De que maneira? Como esse espaço pode ser ocupado por esses alunos? Deve-se lembrar da necessidade de acolher esses alunos há muito afastados da escola. Criar situações que propiciem sua aproximação com os livros, que propiciem a inserção deles no universo da leitura. A biblioteca é um espaço privilegiado para esse fim. Por isso precisa estar adequada para atender às especificidades desses alunos. Mas, para que isso ocorra,

faz-se necessário uma reflexão que envolva todos os agentes que atuam na 'Escola', especialmente, a bibliotecária. Faz-se necessário que a coletividade pense sobre esse espaço, discuta-o e invente maneiras apropriadas de ocupá-lo com ações que o dinamizem. O aluno Cravo sinalizou nessa direção quando afirmou:

Olha, eu acho que falta mais recurso financeiro. Já melhorou, mais na questão do lanche, que era só um lanche hoje já é uma janta. Já melhorou, já evoluiu, mas falta material pro professor trabalhar, mais livros pro noturno, uma biblioteca mais ampla pro aluno pesquisar, então falta isso.<sup>52</sup>

As salas de aula da 'Escola Municipal Flor do Cerrado' não são todas de igual tamanho, possuem pequena variação em sua metragem. A sala da 7ª e a da 8ª série são de 6 por 7 metros, possuindo, portanto, 42 metros quadrados. As carteiras, de 46 x 60cm, são individuais, retangulares, pesadas, resistentes e separadas das cadeiras. Seu formato, portanto, favorece a formação de grupos ou círculos. Possuem duas alturas diferentes, isto é, algumas são mais baixas, a fim de acomodar as crianças que estudam no diurno, embora com frequência os alunos do noturno as utilizem. Ficam quase constantemente dispostas em fileiras apertadas e muito próximas, dificultando a mobilidade e causando, muitas vezes, incômodo aos alunos. Havia 29 carteiras na sala da 7ª série e 31, na sala da 8ª série na noite em que foi feito este levantamento. A aluna Dália confirmou isso dizendo que

deveria mudar as carteiras. Elas são baixas, então na hora de ficar sentado, dá dor nas costas porque são baixinhas demais. Toda vez tem que ficar fazendo barulho, entrar na sala fazendo barulho pra poder trocar a mesinha e a cadeira porque não tem jeito de sentar... É menorzinha porque de tarde quem estuda são os pequenos, os pequenininhos. Então, tem que ser tudo pequenininho, as cadeiras têm que ser pequenas.<sup>53</sup>

Essas salas dispõem de um grande quadro de giz, verde, pintado na parede, com moldura de madeira. Uma mesa retangular, maior que a dos alunos, com uma cadeira igual à dos alunos, para o professor. Na sala da 8ª série ficam dois grandes armários de aço sempre trancados, encostados na parede do fundo. Sobre estes armários, lá no alto, de difícil acesso e visualização, há dois bonitos mapas, grandes, emoldurados: um Mapa Mundi e um Mapa do Brasil, que são utilizados somente em algumas aulas. Na frente da sala, sobre o quadro, fica um cartaz comprido onde se pode ler o alfabeto minúsculo e maiúsculo e em um canto próximo ao quadro, há um pequeno armário de aço, também trancado. Todos esses armários guardam materiais do diurno. Observa-se que essa não é

---

<sup>52</sup> Entrevista-8 de 13/12/2006.

<sup>53</sup> Entrevista-5 de 06/12/2005.

uma sala de aula direcionada para o aluno do noturno, ou mesmo compartilhada com ele. Os armários ficam trancados, os mapas em difícil acesso e, sobre o quadro, um alfabeto. Os alunos do noturno são os que sempre têm que se acomodar ao que lhes é ofertado, o que indica a permanência histórica da exclusão desse aluno do próprio ambiente escolar.

A estrutura física das salas é idêntica. A metade inferior das paredes é pintada a óleo na cor verde e, a superior, na cor creme. As paredes estão desgastadas e descascando em algumas partes. As salas de aula possuem janelas grandes, no alto. São feitas em vitrô basculante. Proporcionam pouca ventilação, exigindo constantemente o uso dos quatro ventiladores de teto instalados nelas. As cortinas em tecido de algodão quadriculado em verde e branco se soltavam do trilho em alguns lugares. No fundo da sala, na parede lateral, havia alguns desenhos infantis, atividades dos alunos do diurno. Em todas as salas da 'Escola' é comum o uso de decorações e produções infantis. Uma ambientação da escola para esses alunos, especialmente no início do ano, para recebê-los. A aluna Rubi comenta: "A sala tá muito enfeitada, coisinha de criança. É, ela parece mais uma sala de criança de ensino infantil do que de adulto. Porque tem aula de criança também nessa mesma turma durante o dia. É, não tem jeito de mudar. Acho que não".<sup>54</sup>

Não foi percebida a preocupação em manter parte do espaço das paredes com o uso de temáticas e produções da EAJA. Os trabalhos e as produções voltados para esses alunos, quando expostos, era por pouco tempo, em função de alguma programação passageira e logo eram retirados. Isto demonstra certa falta de adequação desse ambiente para esta modalidade de educação, reafirmando uma situação histórica de exclusão e na qual se encontram inseridos os alunos adolescentes, jovens e adultos. Em outras palavras, a escola está organizada e funciona "adequadamente" para os alunos que a freqüentam durante o diurno: matutino e vespertino. Aos alunos do turno noturno resta adaptarem-se como puderem, ao ambiente já dado.

Essa situação expressa a exclusão educacional (portanto, social) comum e quase imperceptível, incorporada pela cultura escolar que se apresenta volta e meia na afirmação de que os alunos do noturno ocupam um espaço que não lhes pertence. Isso, no mínimo, soa como se recebê-los na escola fosse um favor, uma gentileza e não um dever do Estado, inclusive previsto em lei. O espaço físico é também organizado com o intuito de manter o controle, numa demonstração de dominação, de poder, portanto também de submissão, viés, inclusive, que conduz à exclusão. À luz dessa compreensão, o que foi observado no

---

<sup>54</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

espaço físico da ‘EMFC’ pode remeter novamente à reflexão de Foucault. Pensando sobre o espaço físico como mecanismo de controle e de organização das disciplinas, ele afirma:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (Foucault, 2006, p. 126)

O espaço físico da ‘EMFC’, possui estas características. Uma arquitetura funcional, mas hierárquica. Permite a circulação, mas estabelece uma situação de controle. Lugares marcados, filas. Uma estrutura própria das escolas tradicionais e que foi mantida nas escolas atuais. Uma ambientação construída para a obediência e não para o diálogo. Situação que passa despercebida, como se não houvesse nenhuma analogia entre o ambiente e as relações que nele se fazem, em que pese o fato da proposta da SME, investigada no interior dessa escola, dar grande importância a essa relação. Tanto que essa proposta sugere que essa relação de controle deva ser transformada em uma relação de dialogicidade, devendo, portanto, abolir de seu ambiente toda estrutura que conduza ao autoritarismo, à obediência, à falta de escuta do outro. “A SME tem por eixo norteador da proposta político-pedagógica princípios fundamentais como: a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo, que visam garantir uma prática educativa dialógica para a EAJA”. (Goiânia, 2005, p.11)

Com outro olhar, poder-se-ia enxergar as salas organizadas em círculos, onde todos se entreolhassem e fossem incitados ao diálogo, e a biblioteca no lugar onde fica a secretaria, ponto central da escola, local privilegiado do convívio escolar, além de ser interligado a uma área coberta que seria um prolongamento do espaço utilizado, estimulando a manifestação cultural, aspecto relevante para a proposta da SME. Mas a lógica de organização do ambiente escolar, infelizmente, ainda privilegia o administrativo sobre o pedagógico. Enquanto outra organização do espaço físico não é pensada, os alunos permanecem sentados em filas, um atrás do outro, com os lugares marcados: na frente os que são participativos, assíduos, ‘bons alunos’ e atrás os que faltam, conversam, não têm bom rendimento, perturbam, desistem, os que estão sempre aparecendo e sumindo da escola. E a biblioteca vai permanecendo no final do corredor, na última sala, local que foi sendo determinado pelo próprio processo histórico de construção do prédio escolar, enquanto as salas de aula ficam centralizadas pela secretaria da ‘Escola’.

Se compararmos a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’, com outras escolas da própria RME, e, sobretudo, se a compararmos com outras tantas escolas públicas desse país, pode-se afirmar que se trata de uma escola privilegiada em termos de recursos físicos e materiais.<sup>55</sup> É importante mencionar, a despeito de ser ainda comum as escolas restringirem a utilização dos recursos materiais e pedagógicos de que dispõem para os alunos da EJA, que isso não ocorre na ‘EMFC’. Nela, tais recursos são disponibilizados indistintamente para todos os alunos. Pode ser esse um dos aspectos que justificam o fato de essa ‘Escola’ ter sido indicada como sendo uma que procura fazer um atendimento diferenciado para os alunos da EJA.

A definição para a aquisição dos materiais escolares deve passar por um levantamento das prioridades junto à comunidade e, posteriormente, ser discutida nas reuniões do Conselho Escolar, entidade escolar responsável (dentre outras questões) pelo emprego das verbas. Os Conselhos Escolares começaram a existir na RME de Goiânia a partir de 1992. O relatório final dessa gestão intitulado: Relatório Geral de Atividades – 1989 a 1992, afirma que:

Para a gestão democrática, vários mecanismos foram implantados (...) como a Eleição para diretores das escolas que se verificou em 90 delas em 1990 e a implantação de 116 Conselhos Escolares nas Escolas Municipais em 1992 e a discussão constante de todas as questões que envolveram a escola, seja de caráter pedagógico, administrativo ou funcional. (Relatório Geral, apud Machado, 1997, p.70)

Em 1992 foi criado o Estatuto do Conselho Escolar, pela SME, com a finalidade de regulamentar o funcionamento desse órgão nas instituições. Ainda em vigor, embora tenha recebido novas regulamentações por meio da portaria nº 323, da SME, de 27/12/2002, que dispõe sobre a “Constituição do Conselho Escolar nas Instituições da Rede Municipal de Educação”, e por meio do “Informativo sobre Conselho Escolar” de 13/02/2006, ele traz no Capítulo I, Das Disposições Preliminares, Art. 3º, o seguinte texto: “O Conselho Escolar visa ao desenvolvimento das atividades de ensino, dentro do espírito democrático, assegurando a participação dos segmentos da Comunidade Escolar na discussão das questões pedagógico-administrativo-financeiras”. (Goiânia, 1992, p. 2) Em

<sup>55</sup> A ‘EMFC’ dispunha, em 2005, dos seguintes recursos materiais: 2 computadores e 2 impressoras para uso da secretaria; 3 televisores; 1 antena parabólica; 2 vídeos K-7 e 1 DVD; 4 aparelhos de som portáteis; 1 retro-projetor; 1 episcópio; 1 mesa de ping-pong; 1 mesa de jogo pimbolim; 1 tela para retro-projetor; 3 globos; 1 biblioteca com bom acervo; 1 xerox; 1 máquina fotográfica; 1 filmadora; 2 mimeógrafos à álcool; 1 mimeógrafo à tinta; 1 caixa de som grande; 1 mesa amplificadora de som; 3 microfones; mapas; material de educação física: bolas, redes, cordas e jogos. Sendo todos esses recursos materiais disponibilizados também para os alunos do noturno, indistintamente. (Cf. PPP, 2005)

seu Capítulo IV, Da Representação, Parágrafo Único, ele define: “Considera-se Comunidade Escolar o conjunto formado por alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, pais, mães ou responsáveis legais pelos alunos matriculados e freqüentes”. (Goiânia, 1992, p. 4)

Uma reunião desse Conselho, observada na ‘Escola’, foi coordenada pela diretora e teve a finalidade maior de comunicar aos demais membros a prestação de contas já feita e de explicar aos novos membros, alguns alunos do noturno que também são pais de alunos do diurno, como que as verbas são investidas. A diretora possuía uma pasta cheia de papéis, segundo ela, de prestações de contas. Mas já antecipando que não há muito de diferente que possa ser feito, pois as prioridades não podem deixar de ser atendidas, ficando a pauta da reunião em torno desse assunto.

A maneira como essa reunião foi conduzida passou a idéia de que se tratava de uma reunião mais para cumprir uma norma externa que para envolver a comunidade em questões relativas às necessidades escolares e às da própria comunidade. Cabe lembrar que a existência e o funcionamento do Conselho Escolar são pré-requisitos exigidos para que se efetive a chegada direta da verba na escola, processo que, por sua vez, deve ser registrado em um livro de ata contendo o conteúdo das reuniões e a assinatura dos membros.

Pelo que foi observado na reunião do Conselho Escolar da ‘EMFC’ ficou a idéia de que esse Conselho tem se transformado em mais um elemento da burocracia no atendimento escolar, existindo mais em função do cumprimento de exigências externas e perdendo o seu espaço de discussão, de crítica e decisão fundamentais para o encaminhamento de todos os assuntos relativos à escola. Pensa-se que o espaço criado pelos Conselhos deve ser discutido com profundidade por todos aqueles que estão envolvidos com a EJA, por se tratar de um espaço privilegiado para a atuação dos alunos da EJA. Afirmar isso significa entender que tais alunos são adultos e, portanto, pelo menos em tese, portadores de maturidade para contribuir com suas opiniões para a construção de uma proposta educativa cada vez mais afinada com seus interesses específicos. Deve-se lembrar, ainda, que os alunos das salas de EAJA das escolas noturnas da RME de Goiânia, caso da ‘EMFC’, residem ou freqüentam o local em que se encontram essas escolas e muitos deles são pais e mães de alunos que nelas estudam no diurno.

## 2. A 'EMFC' e seu entorno: o bairro 'Canto Goiano' e a 'Vila da Mata'

A proposta da EAJA da SME de Goiânia entende que o atendimento às especificidades da EAJA deve se iniciar pela própria realidade do aluno. Portanto, para conhecer essa realidade, deve-se partir do contexto social concreto onde esse aluno habita, vive ou se encontra inserido. Provém desse entendimento a necessidade de conhecer a relação que se dá entre a Proposta de EAJA da SME, o bairro 'Canto Goiano' onde se situa a 'EMFC' e a 'Vila da Mata', onde mora a maior parte dos alunos atendidos por essa Escola. O levantamento feito por esta investigação identificou boa parte de uma trama que se tece na relação entre a 'EMFC', o bairro 'Canto Goiano' e a 'Vila da Mata'. Portanto, procurou-se compreender o quê a 'EMFC' conhece dessa trama, como essa trama é compartilhada pela 'Escola' e se ela chega à sala de aula.

A 'Escola Municipal Flor do Cerrado' se localiza no bairro 'Canto Goiano', na região Leste da cidade de Goiânia. Um bairro eminentemente residencial, fundado em 1969, tendo seu loteamento iniciado por um projeto de cooperativa habitacional da ENCOL. Consistia na construção de casas padronizadas para famílias assalariadas. Aos poucos, esse 'Bairro' foi se expandindo, surgindo novas construções habitacionais, que mantinham o mesmo padrão, embora não mais pertencendo ao projeto inicial da cooperativa. Segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE, em 2000, o 'Bairro' possuía um total de 1.818 moradores sendo 786 homens e 1.032 mulheres habitando em 504 domicílios. Dentre estes moradores havia um total de 33 analfabetos: 24 mulheres e 9 homens, na faixa etária de 10 a 60 anos ou mais. Segundo o presidente da Associação dos moradores, esses dados estão bastante defasados, isto é, a população que vive no bairro já é bem maior.

Esse mesmo presidente ainda informou que o bairro 'Canto Goiano' possuía três praças, um centro de convivência de idosos e uma creche. De acordo com ele, no sexto dia de cada semana ocorre uma feira de produtos hortifrutigranjeiros, na rua que fica em frente à Associação. Disse que há em seu entorno várias vilas que se agregavam à vida social do bairro 'Canto Goiano', adjacências que compartilhavam de várias situações sociais comuns, como: a mesma linha de transporte coletivo, praças, mercadinhos, feira, farmácia, bares, e, inclusive, da mesma associação de moradores. O aluno Cravo confirma a convivência: "É assim, tudo um depende do outro, pra cá tem supermercado, tem açougue,



então a pessoa vem, sai da ‘Vila Tingui’ (outra vila adjacente), vem pro bairro ‘Canto Goiano’, compra alguma coisa, então tem essa proximidade”.<sup>56</sup>

Acrescentou o ‘Senhor Lírio’, presidente dessa Associação, que ela é mais freqüentada pelas pessoas que moram nas adjacências do bairro, do que pelas que moram no próprio bairro ‘Canto Goiano’, “A comunidade aqui ainda sai muito (...) pra comprar em supermercados maiores, em outras farmácias. Até faz parte de uma conscientização nossa, que a gente pede pra comunidade tá comprando os produtos dela nos supermercados da região”.<sup>57</sup>

Há no bairro ‘Canto Goiano’ algumas pequenas escolas da rede privada e apenas uma escola da rede pública: a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’. A grande maioria dos alunos moradores desse bairro estuda em escolas da rede privada, localizadas em outros bairros. Mesmo assim, existe alguma parceria entre essa ‘Escola’ municipal e a Associação. Em 2005, por exemplo, a ‘Escola’ em parceria com essa Associação, realizou a “Feira das Mães” e uma festa junina.

O principal transporte utilizado pelos moradores do bairro ‘Canto Goiano’ é o privado. Nesse ‘Bairro’ não há serviço médico/hospitalar nem posto policial. O policiamento é feito por rondas rotineiras de carros da polícia. Há um atendimento alternativo de segurança, contratado pelos moradores, que consiste em rondas noturnas, feitas por guardas que usam motocicletas. No bairro ‘Canto Goiano’ não existem restaurantes nem lanchonetes. Somente bares. Ele é inteiramente asfaltado e conta com água tratada, esgoto e luz elétrica. A coleta do lixo residencial é feita duas vezes na semana, pelo Serviço de Limpeza Urbana da cidade (SLU). Segundo o presidente da Associação dos Moradores, o serviço de limpeza urbana só acontece quando é solicitado por um ofício da Associação.

As características sociais desse bairro e alguns aspectos do comportamento de seus moradores, acima apresentados, permitem o delineamento de um padrão social. Pode-se deduzir que as famílias que residem nesse bairro, embora não sejam abastadas, pertençam às chamadas “classes médias da sociedade”. Essa condição talvez explique o fato da maioria dos estudantes que residem no bairro não estudarem na ‘EMFC’. Essa ‘Escola’ pertence à rede pública de ensino e sabe-se, não é de hoje, o entendimento social existente entre as famílias de melhor poder aquisitivo de que precisam assegurar a

---

<sup>56</sup> Entrevista-8 de 13/12/2006.

<sup>57</sup> Entrevista-11 de 16/02/2006.

escolarização de seus filhos em escolas da rede privada, como garantia de qualidade e de ascensão social. Logo, para a ‘EMFC’ se dirigem, em sua maioria, os alunos provenientes dos setores adjacentes ao bairro ‘Canto Goiano’, principalmente os da ‘Vila da Mata’. O aluno Ipê fala da conveniência dessa ‘Escola’ para alunos como ele: “Eu acho que é uma escola mais perto do meu setor, da ‘Vila da Mata’... Aí eu comecei a estudar aqui e gostei”.<sup>58</sup>

O bairro ‘Canto Goiano’ parece ser o ponto de intersecção das relações sociais existentes entre as pessoas que nele vivem e as que vivem em seu entorno. Quando perguntado sobre o bairro, o Sr. Lírio informou: “ele é dentre os maiores junto com as suas adjacências, que é um bairro formado por adjacências também. Bairros próximos que fazem parte dele também”.<sup>59</sup> Nota-se que são bairros próximos que possuem uma relação de interdependência que, conseqüentemente, traz implicações para a sociabilidade dos alunos da ‘EMFC’, devido à maneira como essa relação acontece. O aluno Ipê, quando perguntado se há boa convivência entre esses ‘bairros’, afirmou:

Eu não acho. Porque esse pessoal, por exemplo, igual a gente na praça de lazer, quando chega assim as pessoa de baixo [da ‘Vila da Mata’], o povo já fica com medo e já vai embora; aí eu acho assim que não tem, como é que se fala, é respeito a nós da Vila da Mata.<sup>60</sup>

Possivelmente seja essa realidade conflituosa presente na fala de Ipê um indicativo a ser levado em conta pela ‘EMFC’ ao tomar decisões em favor do atendimento das necessidades de seus alunos da ‘EAJA’, pois apenas eles têm uma vivência concreta dos problemas que enfrentam, mesmo que de maneira inconsciente. Daí porque um atendimento diferenciado, respeitoso e que os levem a sentirem-se valorizados, conforme mencionado na epígrafe deste texto, deva passar necessariamente pelo crivo desses alunos. Deve-se dizer a título de complementação, que os alunos da EAJA da ‘EMFC’ não toleram qualquer expressão ou maneira de referir-se a eles que seja mais hostil da parte dos professores e, principalmente, da parte dos colegas. Ofendem-se, sentem-se humilhados e partem exaltados para a defesa. Essa atitude tem respaldo na Proposta para a EAJA, investigada, na medida em que tal proposta considera a maneira de ser desses alunos e expressa essa consideração quando afirma seu “compromisso com a construção de mecanismos de inclusão e progressão desses sujeitos dentro do sistema educacional, uma

---

<sup>58</sup> Entrevista-6 de 07/12/2005.

<sup>59</sup> Entrevista-11 de 16/02/2006.

<sup>60</sup> Entrevista-6 de 07/12/2006.

vez que, em sua maioria, são trabalhadores/as mais conscientes de seus atos e objetivos, mais exigentes consigo mesmos e com a escola”. (Goiânia, 2005, p.15)

A Associação de Moradores do bairro ‘Canto Goiano’ parece conhecer bem o contexto social do bairro em que se insere, bem como as relações desse bairro com os ‘bairros’ adjacentes. Nesse sentido, não pode deixar de se envolver com as questões provenientes dessas relações e, para isso, conta com uma estrutura que dá suporte ao trabalho. Essa Associação de Moradores possui prédio próprio. Construído em alvenaria, com bom aspecto, tem três salas. Em uma das salas funciona um entreposto da equipe da Dengue; na outra, ocupada pela presidência, funciona a sede da Associação; e na última ocorrem várias atividades, tais como: campanhas de vacinação, serviços médicos dentre outras. Há ainda dois banheiros: um interno, de uso feminino, e outro, em área externa, de uso masculino. Em dias de feira, ambos são utilizados pela comunidade. A Associação não conta com funcionários, mas com serviços de manutenção realizados por meio do trabalho voluntário de moradores do ‘Bairro’. A mãe do presidente, por exemplo, presta grande colaboração à Associação.

Essa Associação fica numa área cercada por um alambrado onde funciona, também, uma creche do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), e um Centro Comunitário de Idosos (CCI). Nessa área há, ainda, uma quadra poli-esportiva, aberta para a comunidade. É administrada por gestões bianuais e é regulamentada. No momento da pesquisa, era Presidente o Sr. ‘Lírio’.<sup>61</sup> A escolha do presidente era feita por eleição direta. Só os moradores que estivessem em dia com a mensalidade da Associação podiam votar. Assim reza o regulamento. Porém, na prática ou na verdade, devido à inadimplência, bem expressiva, os moradores podiam votar por meio da comprovação de residência. Essa Associação tinha na ocasião (2005) 35 anos de existência e contava com a gestão desse presidente há 2 anos.

Quando perguntado se a ‘Vila da Mata’ possuía associação de moradores, o Sr. Lírio afirmou: “Não... Eles até têm uma pessoa lá que consideram como líder, mas, como lá não têm muita organização, não tem associação ainda não; a associação do bairro ‘Canto Goiano’ responde pela ‘Vila da Mata’ também”.<sup>62</sup> Apesar da pouca idade, o presidente dessa associação demonstrou estar informado e ser atuante em relação aos problemas do

---

<sup>61</sup> Um rapaz de 23 anos, advogado, nascido no próprio bairro, pois sua família ali já residia na ocasião de seu nascimento. Possuía carro próprio e era funcionário público municipal. Os nomes dos sujeitos que aparecem neste texto são todos fictícios.

<sup>62</sup> Entrevista-11 de 16/02/2006.

bairro. No que diz respeito à ‘Vila da Mata’, demonstrou conhecer as suas reivindicações, embora tenha procurado explicar, simultaneamente, a impossibilidade de atendê-las, por tratar-se, tal vila, de uma posse urbana. Esse entendimento e explicação não batem ou mesmo são opostos ao entendimento e às explicações dos moradores da ‘Vila da Mata’. O olhar do Sr. Lírio sobre essa situação mostra o seu pertencimento ao bairro ‘Canto Goiano’ e a sua estranheza com relação à ‘Vila da Mata’, indicando, ao mesmo tempo a existência de territórios distintos, com um delineamento marcado pelas situações sociais. “Território, aqui entendido como na geografia, é mais que espaço: significa o espaço carregado de significações e de afetos”. (Silva, 2004, p.122) Essa situação fica clara quando o aluno Ipê comenta:

As pessoas daqui do bairro ‘Canto Goiano’ critica a ‘Vila da Mata’... Eu acho que (...) em todo lugar tem mala. Não é só na ‘Vila da Mata’. Então o povo do bairro ‘Canto Goiano’ fica criticando: “ali naquela ‘Vila da Mata’ tem muita gente mala...” Pode ter, mas tem muita gente boa, honesta.<sup>63</sup>

Notou-se, pela sua maneira entrecortada de falar, a dificuldade do aluno entrevistado para abordar o assunto e, ainda, para aceitar a existência de “mala” na ‘Vila da Mata’. Essa ‘Vila’, local de moradia da maior parte dos alunos da ‘EMFC’, não consta, na relação do IBGE, dentre os bairros de Goiânia. Segundo informação de uma funcionária da biblioteca desse Órgão, os dados relativos à ‘Vila da Mata’ estariam inseridos nos dados de alguma outra vila ou bairro da proximidade, devido ao fato de esta não ser uma área totalmente regulamentada. Assim, tratava-se não propriamente de um bairro, mas de uma posse urbana, de uma invasão. No material fornecido pelo IBGE<sup>64</sup>, para esta pesquisa, nada consta sobre o caso, situação, no mínimo, intrigante e geradora de indagações, ou seja: por que um órgão do porte do IBGE se permite uma omissão dessa natureza? Há por trás dessa ação omissa algum tipo de interesse específico ou se trata de mero descaso pelas questões públicas? Será que o poder público não se dá conta de que uma omissão dessa natureza só contribui para camuflar determinadas situações e para protelar soluções, contribuindo, simultaneamente, para a ampliação descomedida e desordenada dessa posse urbana? Será que esse mesmo poder não se dá conta da possibilidade de criação de

---

<sup>63</sup> Entrevista-6 de 7/12/2005.

<sup>64</sup> “GOIÂNIA, SEPLAM – Secretaria Municipal de Planejamento. *Aspectos demográficos da população de Goiânia, por bairro, segundo o Censo 2000*. Dezembro de 2002”. Este é o único material existente na biblioteca do IBGE contendo informações sobre os bairros de Goiânia. É um documento elaborado pela Secretaria de Planejamento do município de Goiânia, que contém, ainda, a seguinte nota: “Os dados aqui apresentados foram trabalhados pela Secretaria de Planejamento do Município de Goiânia”.

“alternativas”, por parte das pessoas que moram nessa ‘Vila’, como “garantia” da própria sobrevivência?

Sabe-se por meio da imprensa que a segurança urbana é, hoje, no Brasil, uma questão social das mais delicadas. Entre suas causas principais consta a ausência de uma infra-estrutura mínima capaz de propiciar uma qualidade de vida minimamente digna para os que residem nas maiores cidades do país e também no campo. E pode-se somar a isso a falta de um questionamento rigoroso dos problemas sociais, e, em decorrência, a ausência de políticas públicas democráticas capazes de contribuir para o estabelecimento de prioridades que possam garantir condições de existência dignas para a maioria dos brasileiros. Como exemplo das conseqüências dessa situação pode ser citado aqui o controle exercido pelos traficantes moradores das favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que em ações claras de desmando atacam o cidadão comum e criam um clima de guerra civil, forçando, simultaneamente, os órgãos oficiais a fazerem acordos com eles para garantir a convivência social. E aí cabe mais uma questão: será que em suas pesquisas o IBGE omite, também, a existência das grandes favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo? É lógico que não cabe a esta pesquisa qualquer ensaio de resposta a questões tão sérias como as levantadas aqui e a outras delas decorrentes.

Retomando a investigação realizada, deve-se informar que a entrevista com o presidente da Associação dos Moradores do bairro ‘Canto Goiano’ foi realizada após a busca de informações na biblioteca do IBGE. Nessa entrevista foram colhidas informações referentes também à ‘Vila da Mata’, uma vez que o presidente da Associação dos Moradores do bairro ‘Canto Goiano’ havia informado que respondia, também, pelos interesses dos moradores da ‘Vila da Mata’. Pôde-se inferir dos dados obtidos junto ao Órgão referido e das informações levantadas por meio da entrevista com o presidente dessa Associação, que tanto o IBGE, ligado diretamente ao poder público, como a Associação de Moradores do bairro ‘Canto Goiano’, instância de organização civil, denotavam uma expressão de exclusão com relação à ‘Vila da Mata’. Um como órgão oficial, por não possuir os dados específicos dessa ‘Vila’. A outra, por passar uma informação que se contrapõe à informação fornecida pelo presidente da associação dos moradores da ‘Vila da Mata’, impondo-se como única associação de toda aquela região. Esses dados e informações mencionados reforçam a percepção de exclusão social, bem como da delimitação de territórios, formando comunidades bem distintas, embora em convivência devido à proximidade geográfica.

O Sr. ‘Jatobá’, Presidente da Associação dos Moradores da ‘Vila da Mata’, em entrevista, informou à pesquisadora deste trabalho, que essa ‘Vila’ possuía aproximadamente 450 famílias. Sobre a ‘Vila’ o aluno Ipê comenta: “Antes tinha pessoa que morava ali na beira do rio, da marginal do rio e foi embora; era pessoa pobre que foi embora da Vila da Mata. Mas [agora] tudo tem o seu lote”.<sup>65</sup> O comentário desse aluno traz a percepção de uma outra dimensão de relação social, de classificação de pobreza, mostrando que existe uma outra categoria que é a de *pobre* e procurando encontrar um lugar onde ele possa se reconhecer e que não é o da pobreza.

Sobre o processo de loteamento da ‘Vila da Mata’, o Sr. Jatobá explicou: “aqui tem uma parte de quarenta e poucos anos; e, outra, que tem vinte. Por exemplo, essa minha... [Quando] eu vim tava iniciando, ta com vinte e oito, vinte e nove anos e tem outra parte que tem em torno de dez anos”.<sup>66</sup> Uma parte desta ‘Vila’ é regulamentada, mas grande parte é posse urbana. E continuou afirmando:

são pessoas que entraram porque precisavam da moradia; não são pessoas que o interesse é igual [ao que] a gente já ouviu chamar, mesmo no Ministério Público, de invasores. [Entre] nós aqui não tem invasores, porque eu, por exemplo, tem vinte e oito anos que eu moro aqui, está completando, e as outras pessoas pela mesma forma, são pessoas que precisa da moradia e não têm (...) onde morar.<sup>67</sup>

A fala do Sr. Jatobá traz um olhar diferente sobre a ‘Vila da Mata’. O olhar de quem vive naquele lugar, de quem sofre com os problemas daquele lugar. A entrevista com ele mostrou que as informações anteriormente obtidas sobre essa ‘Vila’ expressam uma circunstância de preconceito. O melhor entendimento desse ponto de vista remete a pesquisadora ao pensamento de Heller, para quem os preconceitos “são produtos da vida e do pensamento cotidianos”. (Heller, 2004, p. 47) Essa criação de preconceitos fica mais uma vez evidenciada por meio da fala da aluna Rubi. Relatando uma situação de preconceito vivida por ela e pela irmã, afirmou: “já fui num supermercado, aí eu vinha de táxi e o taxista ficou com medo de descer porque o povo fala muito de lá da ‘Vila da Mata’. Ficou com medo, só que aí eu falei pra ele que não tinha mais aquelas coisas; aí ele ficou mais tranqüilo. Foi eu e a minha irmã”.<sup>68</sup> Na mesma direção completou Rubi:

Ah, eles [os moradores do bairro ‘Canto Goiano’] falam do povo que mora na ‘Vila da Mata’, fala um monte de coisa deles. Eles falam que só tem bandido... É, em todo lugar tem, né? Antes era muito perigoso, só que agora está bom.

<sup>65</sup> Entrevista-6 de 7/12/2005.

<sup>66</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>67</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>68</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

Tinha muito bandido perigoso, só que morreram, foram preso, está bom agora lá.<sup>69</sup>

Fica evidente na informação dada por Rubi a situação de preconceito na qual ela e os moradores da ‘Vila da Mata’ vivem. Preconceitos perigosos, segundo a autora referida, para a própria aluna como indivíduo que frequenta essas duas comunidades: uma como estranha, rompendo fronteiras diariamente para adentrar em um território que ela sabe que não é o seu e, a outra comunidade, o seu território, que ao mesmo tempo não lhe pertence, que também não foi o que ela escolheu, e que a expõe diariamente ao preconceito. A auto-estima, ingrediente tão afetado pelos alunos da EAJA, se vê agravada por essa relação. São preconceitos, portanto, que se tornam perigosos também na junção dessas comunidades, por criarem barreiras que dificultam todo o convívio social, influenciando, conseqüentemente, na frequência e permanência desses alunos na ‘EMFC’.

E vale a pena retomar o pensamento de Heller pelo alerta que ele, em poucas palavras, guarda. Diz ela: “Há preconceitos socialmente justificados e menos justificados, perigosos e menos perigosos, perigosos para a coletividade e perigosos para o indivíduo. Essas dimensões devem ser levadas em conta, porque com elas se coloca a questão das conseqüências”. (Heller, 2004, p. 59) Logo, pode-se perguntar: há uma intenção nas atitudes preconceituosas detectadas? Esta questão aponta para a dimensão do preconceito existente nessa conjunção. Trata-se de uma coletividade. Portanto, alerta para as possíveis conseqüências dessas atitudes preconceituosas.

Segundo o Sr. Jatobá, a ‘Vila da Mata’ se compõe de duas regiões: a) uma regulamentada. Toda ela é asfaltada e há coleta de lixo residencial “quatro vezes por semana”, água tratada, esgoto e luz elétrica; b) outra, não regulamentada. Nesta, os serviços existentes na primeira não são garantidos. O lixo é colocado em contêiner que é recolhido pelo caminhão da limpeza urbana. O esgoto é clandestino, escorre para o Rio Meia Ponte. Uma parte pode ser vista a céu aberto. O Sr. Jatobá informou, ainda, que essa parte é servida de água e de energia elétrica, não dando, porém, explicação sobre isto.<sup>70</sup>

Essa parte de posse urbana da ‘Vila da Mata’ é constituída por passagens estreitas, becos, com as moradias construídas bem próximas umas das outras, não havendo um distanciamento padronizado entre elas. São barracões improvisados, moradias simples, muitas de chão batido. Em algumas, cozinham à lenha, no chão. Muitas crianças, alunas do turno vespertino da ‘EMFC’, chegam à ‘Escola’ com seus cadernos sujos da cinza do

---

<sup>69</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

<sup>70</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

fogão. Situação que já foi investigada pela ‘Escola’, conforme informou a professora Violeta, hoje coordenadora desse turno. O relato dessa professora demonstrou o quanto a ‘EMFC’ já teve que se esforçar para corresponder às exigências que lhe vão sendo impostas pela comunidade que atende.

O terreno, em declive, localiza-se entre o trilho de trem e o Rio Meia Ponte. Há moradias construídas até às margens desse rio, configurando uma área de risco, pois, constantemente, sofre com inundações e desabamentos. O policiamento disponível nessa parte é o rotineiro, o das rondas policiais. Seus moradores não utilizam outra alternativa de segurança. Não há, também, na ‘Vila da Mata’, qualquer opção de lazer. Está em negociação com uma igreja católica a aquisição de um espaço para a organização de uma área de lazer e convivência para os moradores.

Segundo o Sr. ‘Jatobá’, aproximadamente 80% dos estudantes, moradores dessa ‘Vila’, estudam na ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’. E acrescenta: “Existe bastante aluno adulto, e, às vezes, até idosos, que freqüentam a ‘Flor do Cerrado’, à noite”.<sup>71</sup> Sobre a relação desta comunidade com a ‘Escola’, o entrevistado afirmou ainda:

Sempre a gente é convidado pra (...) participar de reunião lá. E, mesmo assim, pra (...) discutir os problemas da ‘Vila’. (...) É muito bom (...) o relacionamento porque as professora são (...) pessoas muito boas, a diretora muito boa, e, portanto, as crianças gostam mais da escola. (...) Gostam porque são muito bem tratadas; lá o atendimento é muito bom e mais próximo também.<sup>72</sup>

Durante o período de realização desta pesquisa não houve nenhuma reunião, no turno noturno, na ‘Escola’, com a participação da Associação dos Moradores da ‘Vila da Mata’. Nem qualquer reunião para discutir questões relativas à ‘Vila da Mata’ trazidas pelos alunos. O Sr. Jatobá explicou que existe também uma turma de alfabetização de adultos que funciona na sede da associação. Mas não soube explicar a que instituição essa turma de alfabetização está vinculada. Soube-se pela DEF-AJA que não se tratava do projeto AJA-Expansão<sup>73</sup>. Além do AJA-Expansão, existem outras iniciativas de alfabetização de adultos como: Projeto Vaga-Lume, da UEG; Escola da Vida, da Secretaria Estadual de Educação; iniciativas de ONGs; propostas do sistema “S”: SESI, SESC, SENAI e SENAC. A existência dessa turma é uma iniciativa da maior importância, pois esses serão os alunos da EAJA, provavelmente futuros alunos da ‘EMFC’.

<sup>71</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>72</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>73</sup> Proposta de alfabetização de adultos coordenada pela SME de Goiânia, em parceria com a FE/UFG e o programa Brasil Alfabetizado, do governo federal.



A Associação de Moradores da ‘Vila da Mata’ possui sede própria, mas seu presidente recebeu a pesquisadora em seu ambiente de trabalho, ou seja, em um bar, localizado em sua própria residência. A casa é simples e tem um aspecto envelhecido. Na frente da casa há uma varanda, ou um ‘puxado’, como se costuma referir às ampliações que vão sendo incorporadas às moradias desse tipo. É cercada por uma mureta de aproximadamente meio metro de altura, completada com uma grade de ferro até o telhado. O piso é feito em cimento. Há um portão lateral para entrada e saída das pessoas. Em um canto fica um orelhão, que serve a comunidade.

Esta casa fica localizada com a frente para o trilho de trem, no limite entre a região regulamentada e a posse urbana. Sua rua lateral é um beco estreito que dá acesso à região da posse urbana que vai até o Rio Meia Ponte. O acesso de carro é feito por uma rua ampla que desemboca em frente à casa do senhor ‘Jatobá’, que fica do outro lado do trilho. É uma localização estratégica para uma liderança comunitária.

Havia ali, no momento da entrevista, dois homens sentados em duas cadeiras, abrindo um círculo, enquanto tomavam uma cerveja que apoiavam no chão.<sup>74</sup> Um era moreno, bem forte, de um jeito simpático e atento. O outro era mais franzino e mais fechado. Aparentavam ter uns 40 anos. Participaram da conversa inicial, de apresentações e construção de uma interação para começar a gravação.

Chegou mais um homem, um rapaz novo, magro, sem camisa, de um jeito sisudo. Seu Jatobá lhe serviu uma dose de pinga. Veio sentar-se junto aos outros, apoiando-se na mureta da grade de ferro. Esboçou um sorriso, deixando aparecer discretamente seus poucos dentes. O homem mais franzino se retirou. Pouco depois também o outro, dizendo que ia almoçar. O rapaz permaneceu. Sentou-se. Não disse nada, mas ficou acompanhando a entrevista. Por duas vezes tentou fazer uma ligação no orelhão. Depois de algum tempo, já quase no final da entrevista, tomou mais uma dose de pinga, comentou alguma coisa lá dentro, com o Sr. Jatobá. Parece ter sido sobre a entrevista. Depois, saiu.

Sobre a Associação de Moradores da ‘Vila da Mata’, o Sr. Jatobá informou que ela é regularizada, registrada e tem CGC. “Isto, tá bem arrumadinho, bem regulamentado.

---

<sup>74</sup> Foi uma experiência rica e impactante. A pesquisadora procurava demonstrar naturalidade em sua maneira de falar e de se portar. Mas seu nervosismo parecia estar evidente e, com certeza, percebido por todos. Havia um misto de alegria, por ter conseguido este encontro aguardado com tanta expectativa, e de insegurança, de falta de proteção. Uma sensação de ser uma estranha sendo aguardada e recepcionada daquela forma, por aquelas pessoas. Como se a sua presença fosse alvo de curiosidade. Uma sensação de estar sendo observada e avaliada para ser ou não aceita ali. Da mesma maneira pode-se indagar: aquelas pessoas também não estariam se sentindo observadas e avaliadas?

Oficializado, CGC, tudo”.<sup>75</sup> A eleição é feita de três em três anos e votam os moradores que comprovam moradia na ‘Vila’. Não há cobrança de taxa dos moradores da ‘Vila da Mata’ pela Associação. Sobre o papel dessa Associação, acrescenta: “Quando a gente tem interesse de buscar alguma reivindicação pro bairro, a gente só tem mais força com o nome da Associação. Por isso ela foi fundada; pra gente buscar interesse próprio pro bairro”.<sup>76</sup>

Na entrevista feita com o presidente da Associação dos Moradores do bairro ‘Canto Goiano’, ele informou que existia uma liderança comunitária na ‘Vila da Mata’, mas foi categórico ao afirmar que nesta ‘Vila’ não havia uma associação de moradores registrada, regularizada e que, em toda aquela região, a única associação que respondia por todos os moradores era a do bairro ‘Canto Goiano’. Só que, na entrevista com o Sr. ‘Jatobá’, ele explica que a associação de moradores da ‘Vila da Mata’ existe desde 1993 e que ela é regulamentada. Inevitavelmente, surgiram as indagações: será que o Sr. Lírio, morador atuante dessa comunidade, não sabe da existência da outra Associação?

Além disto, o Sr. Lírio também demonstrou não se empenhar muito pelas reivindicações da ‘Vila da Mata’, deixando-se influenciar pelo pensamento da autoridade que recebe as reivindicações por ele encaminhadas, tanto que, afirmou:

A gente até encaminhou essa questão do problema das enchentes do rio lá, só que a resposta não foi muito animadora (...) o pessoal queria ou que retirasse o pessoal dessa posse urbana ou que retirasse o rio, aí falou que o rio não tem como. Então tem que retirar o pessoal aí a gente até largou um pouco de mão porque as pessoas criaram um vínculo ali com aquele local, entendeu? Aí não tem como retirar eles de lá.<sup>77</sup>

O Sr. ‘Jatobá’ tem um olhar bem diferente sobre essas reivindicações. Há uma disposição de luta e de “fé” no sentido de resolver o problema, que passa, como se pode perceber, por suas próprias palavras.

A gente tem um projeto de habitação, de organização do bairro e desapropriação de uma área. Esse projeto já tá tramitando aí no município desde 2003, e que até hoje a gente não tem resultado, mas tá botando muita fé nesse projeto. Que desapropriem uma área ao lado, que é uma área que tá desativada, uma área que não tem proveito nenhum, e que é de venda, e só falta a prefeitura ter interesse de desapropriar a área e fazer o loteamento passar. Organiza, tira o pessoal da área de risco. Fica bem na proximidade, ao lado. (...) Uma alternativa muito boa... É uma grande luta que a gente tem, nós temos trabalhado pra ver se a gente, esse prefeito, consegue aprovar esse projeto.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>76</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>77</sup> Entrevista-11 de 16/02/2006.

<sup>78</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

Essas falas, bem mais que indicar a existência de uma disputa política entre as associações, indicam com que tipo de luta cada uma se compromete. Enquanto um presidente demonstra estar compromissado com interesses político-eleitorais, o outro se compromete com questões bem mais profundas e fundamentais para sua comunidade. Todavia, sobre qualquer provável disputa entre as duas associações representadas por ele e pelo Sr. Lírio, o Sr. Jatobá esclarece: “Há uma boa relação, o presidente é muito amigo da gente, então não tem é nem divergência”.<sup>79</sup> Quanto às reivindicações da Associação dos Moradores da ‘Vila da Mata’, o Sr. ‘Jatobá’, com seu jeito simples e comprometido com suas lutas, revelou outra situação:

para a prefeitura... por ser essa quantidade mínima de pessoas, quatrocentas e cinquenta famílias, parece que não é muito interessante. Mas nós tem até um trabalho pedido... numa luta que a gente teve aí conquistada com a comunidade, que o prefeito resolveu fazer o asfalto, trazer galeria... É, dessa gestão atual [2005-2008]. Ele deu parecer, liberou a verba pra fazer o asfalto e o Ministério Público impediu. Que não fizesse o asfalto. E a gente teve reunião no Ministério Público e eles citou que tem interesse de fazer com a ‘Vila da Mata’ igual fez com o Parque Oeste.<sup>80</sup> E a gente tem até uma certa indignidade com essa atitude, com esse tratamento do Ministério Público com a sociedade, com a associação e o povo da ‘Vila da Mata’.<sup>81</sup>

Percebe-se aqui o que parece ser uma jogada política do referido prefeito. Ele “autorizou” o asfalto e a galeria reivindicados, sabendo que essas obras não seriam permitidas pelo Ministério Público, por tratar-se de uma área de posse urbana e de risco. Além de fazer ‘média’ com a comunidade, ao “atender” suas reivindicações, eximiu-se dessa responsabilidade, na medida em que a transferiu para o Ministério Público.

Constatou-se que a discriminação social é outra situação existente no convívio entre estas comunidades. O Sr. ‘Lírio’, presidente da Associação dos Moradores do bairro ‘Canto Goiano’, quando perguntado sobre o problema, confirma esta situação: “Existe. Não de todos..., mas de uma porcentagem. Esta [porcentagem] discrimina o pessoal lá da

---

<sup>79</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

<sup>80</sup> Invasão organizada pelo movimento dos sem teto, a partir de 2004. Envolveu aproximadamente 1.500 famílias. Por ordem da justiça, que concedeu reintegração de posse aos proprietários dessa área, essas famílias foram obrigadas a se retirar dessa área, sendo transferidas para um acampamento provisório, enquanto aguardavam a construção das casas populares onde residiriam. A retirada destas famílias se configurou em um momento de resistências e enfrentamento com a polícia. Este fato se deu em fevereiro de 2005 e teve repercussão nacional.

<sup>81</sup> Entrevista-12 de 20/02/2006.

‘Vila da Mata’... A gente até, através da associação, vem buscando a diminuição dessa discriminação, porque eu acho que não tem nada a ver, são todos vizinhos...”<sup>82</sup>

A abordagem do contexto social nesta pesquisa se justificou pelo entendimento de que o contexto social é um aspecto de extrema importância para a compreensão do trabalho escolar da ‘EMFC’, na medida em que ela influencia o contexto e é por ele influenciada. Nesta pesquisa, o contexto social adquiriu importância singular por ter como elemento de seu objeto investigativo a proposta da EAJA da SME de Goiânia, que traz como orientação “ser fiel à concepção de educação freiriana, de respeito à realidade das/os educandos/as”. (Goiânia, 2005, p.22) Esta mesma proposta pontua ainda que:

A escola (...) deve se preocupar com a formação ética e política de seus/as educandos/as, sensibilizando-os/as para as questões da coletividade e para a importância de uma postura ativa e socialmente comprometida, partindo, sempre, de uma realidade concreta, próxima das experiências vivenciadas cotidianamente pela comunidade na qual se encontra inserida. (Goiânia, 2005, p. 22)

Conhecer essa realidade, portanto, constituiu-se na base para entender as ações empreendidas por essa ‘Escola’, para a compreensão de seus vínculos com a proposta da EAJA da SME de Goiânia e com a comunidade onde ela se insere. Esse foi um percurso inevitável para a compreensão das ações implementadas ou não pela ‘Escola’. A necessidade da compreensão dessas relações encontra apoio na seguinte afirmação:

Para quem lida com a educação tendo em vista a formação humana dos indivíduos, vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho. (Libâneo, 2003, p. 22)

As tramas reveladas pelos sujeitos entrevistados desvendaram um pouco da realidade vivida pelos alunos da ‘EMFC’. O que interessa para esta investigação é verificar, então, o que a ‘EMFC’ conhece a respeito dessa realidade. Como ela lida com estas informações e como essa realidade está sendo vivida e trazida para a sala de aula, para, junto com os alunos, poder nela intervir de modo crítico, visando transformá-la, e, simultaneamente, buscando encontrar caminhos que possam contribuir para a resolução

---

<sup>82</sup> Entrevista-11 de 16/02/2006.

dos problemas que perpassam suas vidas. Nesse sentido, foi investigada a experiência de EAJA da 'EMFC'.

### **Capítulo III**

*“Tem alunos que falam, mas tem outros que já ficam com medo...”*

## ***“Tem alunos que falam, mas tem outros que já ficam com medo...”***

Essa escola eu vou te falar, ela é como se fosse uma família. Eu acho que todo mundo aqui conhece todo mundo. Quando uma pessoa não vem aí todo mundo sente falta, da diretora até o pessoal da limpeza. Nossa, é muito bom o pessoal. (Cravo, aluno da 8ª série)

### **1. Os alunos, os professores e o quadro pedagógico-administrativo da ‘EMFC’**

Este capítulo visa apresentar a prática de EAJA da ‘EMFC’. Essa prática se efetiva por meio de seus sujeitos, em especial seus alunos, a quem a proposta investigada se destina. Por isso ele se inicia com a apresentação do corpo discente, seguida da apresentação do corpo docente, devido à estreita relação que se dá entre esses dois sujeitos do processo ensino/aprendizagem. É ressaltado ainda, nessa conjunção, a importância do corpo pedagógico/administrativo da ‘Escola’: a diretora, a coordenadora pedagógica e seus funcionários. Finalizando, é feita uma análise de seu projeto político-pedagógico, por ser esse um instrumento de sistematização das ações da ‘Escola’, portanto, um caminho para a investigação de sua prática, buscando focalizar nesse PPP a proposta da EAJA da SME de Goiânia.

A investigação da experiência de EAJA da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ passa também, e necessariamente, pela análise de seu projeto político-pedagógico. Esse entendimento se assenta na compreensão de que o PPP de qualquer escola deve ser construído coletivamente e se constituir, simultaneamente, como instrumento de organização das atividades práticas da instituição escolar e como instrumento de intervenção na realidade em que se insere e na realidade de que é parte a escola que o concebe. Portanto, todos os agentes de uma dada escola devem estar diretamente mencionados e relacionados ao projeto político-pedagógico dessa escola.

Ah, eu acho que os estudos ajudam muito na vida pessoal, pra trabalho, pra emprego, pra adquirir um emprego melhor, pra ter um futuro melhor, pra um concurso, alguma coisa assim. A gente precisa de um estudo. Muita coisa a gente escreve lá no serviço; precisa estar anotando o que a gente produz, o que faz. Então a gente precisa saber ler, escrever, contar, porque tem que estar anotando

números também, porque se não souber a quantidade, anota errado; então isso influencia muito.<sup>83</sup>

Com esta fala, Dália, aluna da 8ª série, mostra ter clareza sobre por que precisa do estudo e, simultaneamente, remete para a relação que existe entre educação escolar e o universo do trabalho. Os alunos da ‘EMFC’, em sua maioria, são trabalhadores que estão submetidos às condições de exploração características da sociedade capitalista em que se inserem. Essa realidade coloca, pois, a necessidade intrínseca de uma escola que possa contribuir para a superação dessa condição de seus alunos, isto é, que, ao mesmo tempo, reconheça suas necessidades e seja capaz de acolher tais alunos respeitando suas condições de vida sem, entretanto, sujeitar-se a acomodações, tanto que alguns autores lembram que a presença de alunos trabalhadores na sala de aula

não pode ser motivo para justificar o fracasso da escola... [partindo] dessa realidade [é] que se pode avaliar a qualidade da resposta escolar dada às demandas da clientela trabalhadora presente nas escolas públicas. Também, deve-se tomar a condição de trabalhador como eixo central das relações que se estabelecem no plano pedagógico, sendo esta premissa básica o ponto de partida para se pensar e efetivar a construção de uma escola possível e necessária voltada para os interesses desta clientela, sem cair em acomodações. (Rodrigues, 2000, p. 164)

Partindo dessas reflexões, buscou-se apresentar quem é o aluno da EAJA, da ‘EMFC’ e como ele está inserido neste contexto escolar. O questionário proposto a 37 alunos, do total de 112 alunos<sup>84</sup> de 5ª a 8ª série, do turno noturno da ‘EMFC’, apontou uma faixa etária variando de 13 a 69 anos. Dentre estes, há o predomínio de adolescentes e jovens com 38%, de 13 a 17 anos; 24%, de 18 a 21 anos; 5,4%, de 22 a 30 anos; 16%, 31 a 45 anos e 16%, a partir de 46 anos.

Observou-se a predominância de alunos adolescentes e jovens efetivando sua formação escolar no período noturno, totalizando 62% dos alunos de 13 a 21 anos. Isto talvez possa ser explicado, em parte, pela grande incidência destes ingressando cada vez mais precocemente no mercado de trabalho. Independentemente das razões que estejam determinando essa situação, ela precisa ser considerada, pensada e discutida, pois a presença cada vez maior de adolescentes e de jovens no período noturno *gesta uma situação peculiar* que motiva indagações novas. Por exemplo: uma educação originalmente

<sup>83</sup> Entrevista 5, de 06/12/2005.

<sup>84</sup> O número de alunos do turno noturno desta escola apresentado aqui diverge do número apresentado na Proposta político-pedagógica 2005 da ‘EMFC’, 138 alunos. Entendemos que esta diferença se deu em decorrência do movimento de matrícula e desistência dos alunos no decorrer do ano letivo. A proposta foi construída no início do ano letivo, enquanto a ata, de onde foi retirada esta outra informação, foi elaborada no fechamento do ano letivo.



pensada para atender a adultos pode ser simultaneamente adequada para adolescentes e para jovens ou não? A proposta que está sendo analisada nesta dissertação ressalta mecanismos de avanço e classificação que levam em conta a maturidade do aluno, o seu grau de conhecimento, mecanismos que foram previstos com a intenção de estimular a continuidade da formação dos alunos envolvidos, considerando, inclusive, faixa etária, defasagem idade série, entre outros. Mesmo assim, pode-se indagar: será que os adolescentes e os jovens devem indistintamente ser incluídos nessa proposta educativa específica? É claro que respostas a essas e a outras indagações dessa natureza ultrapassam os limites postos por esta investigação, sem, contudo, impedir seu levantamento para posterior investigação.

Retomando, portanto, a exposição iniciada, pode-se acrescentar que, do total dos alunos que responderam o questionário, 23 eram mulheres e 14 eram homens, ou seja, 62% e 38%, respectivamente. Este é um dado relevante, uma reversão histórica de uma estatística que sempre apresentou o predomínio masculino nas escolas e nos índices de escolaridade. Pensa-se que tal reversão talvez possa ser explicada pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pela necessidade social de aumentar a renda familiar. Hoje ela divide as despesas da casa com o companheiro ou, muitas vezes, arca sozinha com as despesas da família.

Considerando este dado, observou-se que entre as mulheres pesquisadas, 14 estavam trabalhando e 9 estavam desempregadas. As mulheres empregadas estão na faixa etária de 33 anos, em média, enquanto as desempregadas estão na faixa etária de 16 anos, em média. O que não chega a caracterizar desemprego, devido à baixa idade para ingressar no mercado de trabalho. Entre os homens, todos estavam empregados. A faixa etária desses homens é de 25 anos, em média. Das mulheres questionadas, 8 eram domésticas, sendo que apenas uma tinha a carteira profissional assinada. As outras eram diaristas, revendedoras, faxineiras hospitalares, acompanhantes de idosos e costureiras. Entre os homens aparece o marceneiro, o funcionário do comércio e o de serviços gerais, o servente de pedreiro, o operador de máquina e até um aposentado. Dentre esses, apenas 3 tinham carteira profissional assinada.

Observa-se a partir desses dados grande desrespeito aos direitos trabalhistas, pois do grupo de 28 empregados, apenas 4 tinham a carteira profissional assinada. A média de renda salarial entre os homens era de R\$ 405,00 e entre as mulheres, de R\$ 350,00. A renda familiar média, segundo os dados apresentados pelos alunos, gira em torno de R\$ 800,00 entre os homens e R\$ 650,00 entre as mulheres. Essas rendas confirmam mais uma

situação social relativa à questão de gênero. Vê-se que a renda salarial das mulheres é menor que a dos homens, o que caracteriza uma desvalorização da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, especialmente no setor de serviços.

Atualmente, o mercado de trabalho tem se modificado. A tecnologia vem substituindo a mão-de-obra humana principalmente na agricultura e nas indústrias, o que justifica o grande número de alunos de origem rural, 33%, e o grande índice de desemprego nas grandes cidades, embora tenha aumentado a utilização de serviços no comércio, no sistema hospitalar, na construção civil, na terceirização de serviços de faxina, vigilância, advocacia, contabilidade. É no setor de serviços que se encontram empregados os alunos da 'EMFC' que responderam ao questionário, embora os serviços ofertados por esse setor tenham sido, como se sabe, insuficientes para suprir a demanda de emprego, provocada pela revolução tecnológica, gerando, conseqüentemente, a exclusão social. Silva observou que os sujeitos de sua pesquisa tal qual os desta

vivem no mundo do trabalho e não no mundo do capital, não importa se são ou não empregados. Mesmo porque, hoje não tem emprego pra todo mundo, nem mesmo para os mais estudados e as exigências são muito grandes para competir no mercado de trabalho. Eles vivem numa "exclusão incluída", como forma de estar dentro, uma coisa maluca; na verdade estão dentro porque estão fora e estão fora porque estão dentro, pelo fato de que "esse território não lhe pertence"; quer na cidade, quer na roça, vivem no mundo da exclusão. (Silva, 2004, p. 79. Grifos da autora)

A chamada revolução tecnológica, favorecida pela agilização da comunicação, encurtando distâncias, transpondo os limites geográficos, criando uma nova referência geoespacial, fez surgir uma forma de relação mundial chamada de globalização. Pensa-se que essa revolução tecnológica não tem contribuído para amenizar a exclusão social, mas para criar outras relações desencadeadoras de outras formas de exclusão. Os bens decorrentes dos avanços tecnológicos, tais como fornos de microondas, câmaras digitais, controles remotos, celulares, DVDs, computadores e outros, impelem a sociedade ao consumo, inserindo-a em novas necessidades.<sup>85</sup> Essa situação decorrente evidencia a hegemonia do mundo globalizado controlado pelo capitalismo no seu formato neoliberal, encurtando o espaço de atuação da sociedade política e alargando o da sociedade civil, tendo o mercado como princípio auto-regulador. Sobre essa perspectiva, alguns autores argumentam:

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem

---

<sup>85</sup> Entre esses bens, os computadores têm supremacia, pois, "para muitos, ele constitui a maior invenção do século, já que seu fascínio, seu aperfeiçoamento e sua utilização (...) não parecem ter limites". (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p.63) Isto se confirma pela grande incidência dos alunos que disseram já ter feito cursos de informática.

restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. O resultado mais perverso desse empreendimento tem sido o crescimento do desemprego e da exclusão social. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p.115)

Esta reflexão vai ao encontro do que foi dito pela aluna Dália, quando se referiu à importância do estudo na disputa por uma vaga do mercado de trabalho, além de proporcionar uma compreensão mais clara dos motivos que levam os alunos da ‘EMFC’, que têm uma média de 8 horas diárias de trabalho, a prolongar essa jornada por mais três horas e meia. À fala referida se juntam as respostas obtidas por meio do questionário: estudar para ter uma profissão, uma vida melhor, um bom emprego; para alcançar muitas coisas, fazer o vestibular, ser advogado, um grande engenheiro, jornalista, juíza, ser médica, ser nutricionista, ser veterinária, fazer concurso público, ter mais saber e mais trabalho, ser bem sucedida, poder ajudar os netos... Acrescenta-se ainda a todos esses motivos, as razões de Cravo, aluno da 8ª série, quando afirmou:

Eu acho que os estudos servem não só pra aprender coisas na sala de aula, mas lá fora, porque o estudo ele te mostra várias formas de você viver, aprender. Você cresce na sua vida. Você sabe, na sua mente, é como se você se libertasse de um regime fechado, você se liberta, você se aprende. Nossa, é bom demais. Você fica uma pessoa desinibida; eu era uma pessoa tímida demais da conta, depois que eu vim pra cá [para a ‘EMFC’], nossa, minha vida melhorou cem por cento.<sup>86</sup>

Essa motivação para o estudo passa a crença depositada na educação escolar como possibilidade de conseguir “um lugar ao sol”, e que perpassa a fala de Cravo. Embora essa crença remeta ao papel messiânico atribuído à educação pelo pensamento liberal do final do século XVIII, e hoje retomado com vigor, ela alerta também para a contribuição que a educação de fato pode dar no sentido de descortinar horizontes. Remete ainda à compreensão da grandiosidade do trabalho crítico que precisa ser implementado, à responsabilidade e ao compromisso social que a ‘Escola’ deve ter no sentido de contribuir para a superação dessa crença e para a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, alerta Freire:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. (Freire, 2003, p. 134)

---

<sup>86</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

Para que este grande projeto social depositado na escola se efetive, é necessário que haja a superação dos obstáculos que ainda persistem nesse espaço. Em relação às dificuldades de relacionamento que se dão entre alunos e professores, muitos alunos apontaram a necessidade de: superação das dificuldades de compreensão de alguns conteúdos; superação da acomodação de alguns professores para melhorar as aulas, contextualizando-as; superação dos impedimentos do acesso do aluno à ‘Escola’ quando ele chega atrasado, recebendo-o com acolhimento e respeito. A estas, acrescenta-se ainda as que foram observadas no ambiente da ‘Escola’: a superação da disposição dos alunos sentados em fila nas salas de aula; a superação do desconhecimento da realidade do aluno; a superação da incompreensão à proposta da EAJA apresentada, entre outras.

O questionário proposto aos alunos trouxe essas informações com respostas breves: dificuldade “com os professores”, “de ter a atenção dos professores”, “por estar cansado do trabalho”, “na sala de aula, em Português, Inglês e Geografia”, “Matemática, não consigo entender”. Com relação a chegar atrasado: “reclamaram comigo”, “a mulher não deixou entrar”, “fiquei no portão esperando”, “a professora chamou a atenção”. Quanto a acomodação do professor, a Aluna Rubi desabafou: “Sempre do mesmo jeito. Ela manda a gente lê o livro e fica sentada, não faz nada, mas também quando ela vai fazer escreve tanto... É, copiando”.<sup>87</sup>

As respostas dos alunos, colhidas dos questionários por eles respondidos, mostraram, por exemplo, que o bom professor é o que explica bem as matérias, o que ministra bem as aulas. Associada a essa idéia aparece uma outra, ou seja, aquela que aponta no sentido de que o bom professor é aquele que é atencioso, compreensivo, educado e que respeita o aluno e o ajuda. Analisando os aspectos que os alunos destacaram como características do “bom” professor, esses aspectos tornam-se sinalizadores de que os conteúdos ministrados nas aulas talvez não estejam com a qualidade que deveriam estar. Essa afirmação não desconsidera os aspectos apontados pelos alunos, até porque tais aspectos entram nas relações interpessoais. Ela visa apenas evidenciar que a relação professor/aluno é mediada não apenas por eles, mas essencialmente pelo conhecimento.

Os aspectos pontuados pelos alunos são, pois, elementos essenciais constitutivos de uma boa aula, não podendo, portanto, estar separados do conhecimento. Do contrário, como pode uma aula ser boa? Se esses aspectos aparecem enfatizados na fala do aluno, como características que o bom professor deveria ter, é porque são constitutivos da prática.

---

<sup>87</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

O que essa fala faz é chamar a atenção para a existência deles. Rubi, uma aluna da 8ª série reforça essa inferência, respondendo suas próprias indagações:

O que que falta? Falta mais é os alunos querer saber mais, porque eles tão muito desinteressados; a maioria. Por que será? As aulas, elas estão sendo bem organizadas pra buscar o interesse do aluno? É, tem aula que sim, mas têm outras que não. Nas mais interessantes todo mundo presta atenção, todo mundo participa, dá a sua opinião.<sup>88</sup>

Isto continua se confirmando quando os alunos falam sobre como gostariam que sua ‘Escola’ fosse: “eu mudaria muitas coisas”, ou “que fosse mais animada”, “mais bonita e organizada”, ou ainda “que fosse um colégio bom”, “que tivesse curso de computação”, “que tivesse tudo de bom que uma escola pode ter”. Por outro lado, muitos alunos expressaram que “do jeito que ela é está muito bom”. Um aluno disse: “quero como está, boa direção e bons professores”. E outro: “estou muito feliz com a minha ‘Escola’”. O aluno Cravo falou com mais detalhes:

Falta iluminação, a sala é um pouco escura, turva. Falta pintura. Eu acho que falta um ambiente melhor pro noturno. Uma sala mais confortável, mais arejada, com pintura nova, com carteiras novas. Geralmente as carteiras são pequenas pra gente, porque a gente é adulto. Falta mais material pro professor dar aula. Livro, não tem; falta isso na biblioteca. A gente quer fazer pesquisa não tem livro. Eu gostaria que tivesse. [Mas isso] nunca foi discutido. Fica uma coisa que não depende da gente; a diretora pode até ter uma boa ação pra fazer as coisas, mas eu acho que também não depende só dela; depende também do governo. Aí é complicado.<sup>89</sup>

Por essas falas vê-se que a ‘EMFC’ possui problemas que precisam ser olhados. Elas chamam a atenção, por exemplo, para a questão do seu aspecto físico, que precisa ser recuperado e da organização. Muitos, no questionário, mencionaram a necessidade do computador. Ao mesmo tempo, houve alunos que pontuaram o carinho que sentem pela ‘Escola’, pela diretora, pelos professores... “Gosto, porque os professores, da diretora até o pessoal da limpeza, são pessoas muito acolhedoras; então o colégio também em si é um colégio muito bom, é uma família; eu vou sentir muita falta”.<sup>90</sup> Informações sinalizadoras de que, de alguma maneira, há um esforço de todos na tentativa de realizar um trabalho condizente com esses alunos. Destaca-se também na fala do aluno a dificuldade que existe quando alguma coisa depende do poder público: “aí é complicado”.

Por seu turno, há um esforço da ‘EMFC’ no sentido de criar condições objetivas para tentar atender a uma particularidade que se manifesta em seu interior, ou seja, a

<sup>88</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

<sup>89</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

<sup>90</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

presença de um grande número de crianças, todas as noites na ‘Escola’. São as crianças filhas dos alunos que estudam na ‘Escola’. Em determinadas noites, pôde-se observar a presença de mais de 20 crianças. De bebês de colo a crianças de até 12 ou 13 anos, entre as quais encontravam-se até filhos de funcionários. Elas ficavam pelo pátio brincando livremente. Também entravam e saíam das salas de aula a todo instante, tanto que estão sendo chamadas de “*Eajinha*”. Enfim, é um tipo de atendimento paralelo que está sendo solicitado, não só na ‘EMFC’, mas em todas as escolas do ensino noturno. Entende-se que, pela sua dimensão, é uma situação para ser discutida e pensada também pela SME, por meio da DEF-AJA. É mais um desafio para ser enfrentado. Dália, aluna da 8ª série, falou sobre o assunto:

Muitas pessoas precisam estudar. Às vezes têm necessidade de trazer os filhos pra escola. Então eu acho que tem que ter um atendimento diferenciado, mesmo porque eles querem estudar e não têm com quem deixar os filhos. Então, principalmente no noturno, tem que ter uma preparação pra receber tanto os pais quanto os filhos. Tem vez que tem esse atendimento que eu falei, mas muitas vezes não tem; é preciso de pessoas que se disponham a olhar essas crianças pras mães estudarem; uma salinha para as crianças.<sup>91</sup>

A presença dessas crianças na ‘Escola’ mostra uma abertura para a inclusão do aluno do noturno. Afinal, não é novidade a grande quantidade de mães<sup>92</sup> que desistem de estudar por não terem com quem deixar os filhos. Outra questão está relacionada a esta situação. Como os alunos do noturno possuem uma frequência irregular, ou seja, muitos somem da ‘Escola’ e depois voltam e outros até nem voltam, sendo incluídos nas estatísticas da evasão, os professores se vêem constantemente sob a ameaça de fechamento de turmas pela SME. Portanto, a aceitação das crianças filhas dos alunos do noturno na ‘Escola’ é uma condição para a permanência não somente do aluno, mas também do professor e dos funcionários na ‘Escola’.

Em 2003, quando teve início a realização da pesquisa para a construção da proposta da EAJA da SME na ‘EMFC’, o quadro docente de 5ª a 8ª série do turno noturno compunha-se de 8 professores. Três permaneceram desde o início do desenvolvimento da referida proposta até o momento desta investigação (2005): o professor Ingá, que pertencia ao quadro docente do noturno desde 1993; a professora Aroeira, que pertencia ao quadro efetivo da ‘Escola’ desde 1990, tanto que em entrevista concedida à pesquisadora ela afirmou: “eu trabalhei durante muito tempo [à noite], aí parei quatro anos. Retornei já deve

---

<sup>91</sup> Entrevista-5 de 06/12/2005.

<sup>92</sup> A maioria das crianças presentes na ‘EMFC’ era constituída pelos filhos das mães que estudavam na Escola. Havia também casos de pais e até de casais que também precisavam levar seus filhos para lá.

ter mais ou menos uns quatro ou cinco anos.”<sup>93</sup> Ela foi entrevistada, dentre outros motivos, por exercer liderança sobre os demais professores no sentido de defender a concepção e a implementação da pesquisa; a terceira desses três professores entrou para a ‘Escola’ em 2001. (Cf. PPP 2001). A professora Aroeira e essa última iniciaram dobra de carga horária no turno noturno em 2003. (Cf. Goiânia, 2003)

Todos os professores do ensino noturno da ‘Escola’ possuem curso superior. Cinco deles fizeram, inclusive, especialização. Entretanto, nenhum possui formação específica para o trabalho com a EAJA. A formação para o trabalho com a EAJA tem ocorrido esporadicamente, em formação continuada nos espaços semanais abertos pela própria ‘Escola’ e quando há algum outro momento proposto pela SME. A partir de 2002 começaram a ocorrer os Encontros Estaduais do Fórum Goiano de EJA e, a partir de 2005, os Encontros Temáticos promovidos pelo Fórum Goiano de EJA. Em Goiânia não há cursos de especialização de EJA. Atualmente, algumas instituições de ensino superior vêm incorporando a alfabetização de adultos em suas ementas e planos de curso. Deve-se ressaltar, entre as alternativas para a formação continuada em EJA, o Grupo de Estudo de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA). Ele é uma iniciativa da Faculdade de Educação da UFG, vinculado à pró-reitoria de extensão e cultura e realizado no Núcleo de Formação de Professores dessa Faculdade.

O professor Ingá fala indiretamente do clima interno da ‘EMFC’ quando declara: “Eu gosto do meu trabalho e daqui também gosto, tanto é que apesar da distância, tão desgastante, eu me sinto bem; chego do trabalho assim alegre, satisfeito. Estou contente”.<sup>94</sup> Pôde-se verificar a existência de uma relação de afeição, colaboração e troca de experiência entre os professores da ‘Escola’. A existência também de uma relação afetuosa entre esses e os alunos e uma relação cordial com os demais funcionários, conforme pôde ser observado pela pesquisadora deste trabalho. Existem divergências de concepções que se expressam, por exemplo, por meio das discordâncias com relação à Base Curricular Paritária, ao currículo, à aceitação da proposta, mas não existem competições, nem desavenças pessoais entre os professores. Entre estes há um clima de respeito, de esforço conjunto. Essa constatação é especialmente relevante, principalmente se se considerar que a motivação inicial desses professores para o ingresso na EAJA não se deu por escolha ou adesão a essa modalidade de educação, mas pela necessidade de complementação de carga horária (5 professores) e pela necessidade de trabalhar à noite (2 professores). Todavia,

---

<sup>93</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

<sup>94</sup> Entrevista-4 de 29/11/2006.

todos declararam estar envolvidos com o trabalho e a clientela do noturno. Interrogada sobre os motivos que a levaram a trabalhar com a EJA, a professora Aroeira respondeu:

Na verdade um pouco pelas circunstâncias de horário; eu tenho uma carga horária definitiva [fixa] pela manhã. Pra complementação de trabalho só daria pra eu estar trabalhando no turno noturno. Então, um pouco pelas circunstâncias; e eu acho o trabalho noturno um trabalho mais agradável; como professora eu me sinto mais realizada com o trabalho do noturno por se trabalhar com alunos que já são trabalhadores, adultos. A receptividade, o interesse é maior, então, eu acho interessante também estar trabalhando com esses alunos<sup>95</sup>.

Durante o período da pesquisa, várias situações observadas foram revelando a trama do interior da 'Escola'. De modo geral, pôde-se perceber que há um esforço dos professores para implementar a proposta da EAJA da SME, inclusive em momentos festivos (Atividades culturais de fechamento do 1º bimestre, que tinham como tema o "trabalho"; a festa junina na quadra da 'Escola', com uma rajada de fogos de artifícios encomendada pelos professores). A pesquisadora pôde observar aulas interessantes e bem articuladas; professores empenhados e professores mais acomodados, buscando nesse movimento o que relaciona observadora/situações observadas, observadora/sujeitos observados, bem como a tessitura interna da 'EMFC'. Simultaneamente, ia se fazendo e sendo revelada por meio de eventos, grau de envolvimento dos professores com o projeto educativo em curso, relação dos professores uns com os outros, relação dos professores com os alunos, enfim, a pesquisadora pôde observar quase tudo aquilo que ia ocorrendo, tanto as coisas aparentes quanto as veladas.

A observação direta da prática da 'EMFC' revelou que nem sempre a EAJA foi tratada com a atenção requerida. Isto se evidenciou em vários momentos. Dentre eles, pode-se destacar o fato de ter existido no quadro docente do noturno uma professora que não era efetiva, ou seja, uma professora que ali estava sem ter passado por concurso. Ela ingressou no quadro por meio de contrato de substituição temporária firmado com o fim de substituir um professor de Educação Física que estava de licença para aprimoramento. Entretanto, deve-se ressaltar, tratava-se de uma professora organizada, que planejava suas aulas, participava e, ainda, exercia uma força de liderança nas discussões, defendendo e estimulando a implementação da pesquisa para a construção da proposta da EAJA.

Entre as aulas por ela ministradas, podem ser mencionadas as de caminhada que realizava pelas ruas do bairro, com cada uma das turmas. Ela informou que usava o espaço aberto pelas caminhadas para se aproximar dos alunos. Por meio das conversas informais

---

<sup>95</sup> Entrevista-3 de 24/11/2006.



que tinha com eles procurava conhecê-los melhor e compreender algumas de suas atitudes na 'Escola'. Ao mesmo tempo em que questionava, problematizava e procurava apontar outras possibilidades diante das questões que os alunos relatavam. Frequentemente, ela apresentava os relatos dos alunos, colhidos nessas caminhadas, durante as reuniões pedagógicas, visando colaborar com as discussões.

No decorrer do segundo semestre, a SME enviou para essa 'Escola' um professor de Educação Física efetivo da rede, para assumir essas aulas. Esse professor demonstrava ter experiência e hábitos já incorporados em sua atuação docente na escola pública, mas ao mesmo tempo mostrava total desconhecimento da proposta de trabalho da EAJA que se desenvolvia no turno noturno dessa 'Escola'. Não houve preocupação, ou cuidado da 'Escola', em fazer uma sintonia, esclarecendo a esse professor sobre a proposta de trabalho que estava sendo implementada e na qual ele deveria se incluir. Com a chegada desse novo professor na 'Escola', a pesquisadora deste trabalho "teve" involuntariamente de se envolver em uma circunstância de pesquisadora "participante total", conforme assinala Lüdcke. (Cf. Lüdcke, 1986, p. 28) Ou seja, assistiu a uma aula desse professor na condição de aluna, pois ainda não havia se apresentado ao referido professor quando ele entrou na turma em que a pesquisadora já se encontrava observando as aulas. O que foi, então, observado? Uma falta de planejamento e uma tentativa de improvisação.

O professor sentou-se para fazer a chamada e o fez lentamente com várias interrupções para comentar sobre a frequência dos alunos. Depois disse que essa aula iria ser teórica e saiu para buscar um texto, que passaria no quadro. Após quase 15 minutos, retornou sem este texto e apenas explicou que, devido ao adiantado da hora, iriam para a quadra de esportes da 'Escola'. Nesse momento, saiu para providenciar uma bola, quando já faltavam menos de 10 minutos para o final desta aula, que era de 50 minutos. Antes, porém, de se dirigir para a quadra, ele criticou as aulas da colega anterior, dizendo que ele pôde perceber pelos seus registros do diário de classe, que a teoria do jogo de vôlei, que ela havia passado, deixava muito a desejar e que ele teria de rever e aprofundar tudo aquilo que não tinha sido feito com os alunos. Esse professor falou também de uma caminhada que fariam no parque ecológico da cidade, programação que já estava preparada pela 'Escola', junto com a SME, pela Semana do Meio Ambiente.

Os alunos mais jovens riam, faziam piadas, se movimentavam na sala. Um aluno chegou a dar tapinhas nas costas do professor, fazendo alguns gracejos. Parecia que estavam ironizando aquela situação, dando a impressão de que estavam acostumados com isso. Os mais velhos permaneceram sentados em seus lugares, aguardando por uma aula.

Todos gostavam da professora anterior e já estavam habituados com o seu jeito, sempre organizado e envolvente, de dar suas aulas. Cabe acrescentar, que a pesquisadora teve a oportunidade de assistir a uma aula de vôlei da professora criticada. Na ocasião percebeu que os alunos estavam entendendo e conseguindo pôr em prática as regras do vôlei. Isto, no mínimo, colocava em xeque as críticas feitas pelo professor às aulas de vôlei ministradas por ela.

Depois de algumas semanas, a coordenadora pedagógica da ‘Escola’ percebeu que esse professor não estava discutindo, nem fazendo seus planejamentos com o grupo dos colegas. Então, em uma reunião em que esse professor estava ausente, a coordenadora pediu aos professores presentes que o chamassem para participar do planejamento junto com eles e lhe mostrassem que eles faziam um trabalho integrado, transferindo para estes professores uma tarefa que, por princípio, era sua. Cabe acrescentar que não se trata de uma crítica à coordenadora pelo caminho por ela escolhido para tentar resolver o problema, mas apenas de registrar o ocorrido, até porque, em entrevista, essa coordenadora que entrou para a ‘Escola’ no início de 2004, disse desconhecer a pesquisa que estava sendo implementada na ‘EMFC’. Quer dizer que, também para ela, a ‘Escola’ não teve o cuidado de transmitir e enfatizar a pesquisa que estava sendo desenvolvida.

Aliás, o que se soube, posteriormente, pela própria coordenadora, e que foi ainda confirmado pela diretora, é que essa “coordenadora pedagógica”, de fato, não era coordenadora. Estava exercendo a função de coordenador de turno em razão de um acordo feito entre ela e a diretora da escola. Vale dizer que, no entendimento da diretora, estava sendo mais necessário um auxiliar de ensino que um coordenador pedagógico, naquele momento. A própria coordenadora, a professora Cristal, explicou a situação:

Não atuei na parte pedagógica mesmo, quando eu entrei na ‘Escola’. Conversei com a diretora e ela falou: olha, a função aqui seria pra coordenador pedagógico, mas a gente precisa muito de um coordenador de turno; e eu queria que você desse uma atenção mais pessoal pra essa parte. Então acabou que eu passei uma boa parte do ano passado [2004] desempenhando mais essa função de coordenador de turno e tentando também fazer alguma coisa na parte pedagógica. Este ano também começou um pouco parecido só que aí eu falei não, eu já tenho que começar definindo. Aí abriu uma outra turma, que deu direito a um coordenador de turno. Agora (...) desse segundo semestre pra cá é que eu estou desempenhando mais, pegando mais textos pra ler, eu estou com mais afinidade vamos dizer assim, com essa parte pedagógica.<sup>96</sup>

Estas situações que muitas vezes se mostram contraditórias em relação a outras situações práticas ocorridas na ‘EMFC’ demonstraram o quanto prevalece ainda

---

<sup>96</sup> Entrevista-2 de 1/11/2006.

entranhado no cotidiano escolar a falta de um olhar atencioso para com a educação do adolescente, do jovem e do adulto no Brasil. Nessa ‘Escola’ existe uma proposta, mas de pouco ou de nada adianta se ela não for do conhecimento de todos, se não houver a compreensão e o compromisso em implementá-la. E este deve ser um compromisso iniciado internamente pela direção, continuado pela coordenação e perpassado por todos: professores, alunos e funcionários. Todos e cada um assumindo o compromisso de sua prática. A professora Aroeira demonstrou sua compreensão sobre o esforço empreendido na execução dessa tarefa, especialmente para os alunos do noturno, quando argumenta que

a escola deveria [ser um lugar de] aprofundamento daquilo que ele [referindo-se ao aluno] já conhece no seu cotidiano. Eu acho que a gente está caminhando para isso, a gente está tentando fazer isso... Acho que a gente ainda não conseguiu, mas há toda uma tentativa nesse sentido.<sup>97</sup>

Mas será que somente o esforço dos professores é suficiente para dar conta deste trabalho? De um modo geral, os professores da ‘EMFC’ são assíduos e pontuais. Dificilmente há a falta de algum professor e quando há, eventualmente, os professores que estão estudando na ‘Escola’ cobrem a falta, indo para a sala de aula. Exceção feita ao caso de uma professora que entrou de licença médica por 30 dias devido a um acidente de carro. Era o caso de uma substituição com o envio de outro professor pela SME. A iniciativa dessa substituição não foi tomada. Os professores, então em exercício, se recusaram a ficar cobrindo essas aulas. Argumentaram que isso, além de não ser correto, prejudicava o andamento do planejamento (individual e coletivo) de suas atividades. Enfim, os alunos ficaram sem parte das aulas da professora licenciada. Coube a essa professora, ao retornar da licença, procurar repor um pouco daquelas aulas, com atividades extras. Os alunos ficaram prejudicados e a programação teve que ser refeita. Esta é uma questão delicada, que passa pelos direitos trabalhistas, pelas conquistas profissionais, pela defesa da categoria, pelos direitos dos alunos, pela legitimidade da educação oferecida, enfim pela responsabilidade das autoridades constituídas em face da educação.

A questão salarial é histórica no seio da educação. Por essa questão perpassa a valorização do magistério, a qualidade do ensino, o compromisso, as lutas, as resistências, até mesmo a questão de gênero. “Como já aludiram várias pesquisas históricas sobre educação, o processo de pauperização da profissão docente trouxe uma perda de *status* em termos salarial e de prestígio. Como uma das conseqüências, a profissão passou a ser ‘povoada’ pelas mulheres”. (Rodrigues, 2000, p. 148) Na ‘EMFC’ essa constatação da

---

<sup>97</sup> Entrevista-3 de 24/11/2006.

presença feminina se confirma. Na ocasião da pesquisa havia, inicialmente, apenas um professor. No segundo semestre de 2005 houve a substituição de uma professora por um professor, elevando o número de professores do sexo masculino para 2.

Quanto à renda, somente uma professora a declarou no questionário. Disse ter uma renda familiar de R\$ 2.800,00. Esta deve ser, portanto, a renda total da família que correspondia a pouco mais de 9 salários mínimos, que era na época de R\$ 300,00. Sabe-se que no Brasil muitas famílias sobrevivem, em condição de pobreza, com apenas um salário mínimo. Outras tantas sobrevivem com menos ainda, em condição de miséria. Mesmo assim, sabe-se que 9 salários mínimos são insuficientes para garantir um padrão social de um mínimo de conforto e qualidade a uma família de 4 pessoas, que tem de arcar com os custos de habitação, alimentação, vestuário, saúde, educação, transporte, água, luz e telefone, entre outras despesas.

Por essa razão, todos os professores da EAJA da 'EMFC' têm dupla ou tripla jornada de trabalho. Cada turno corresponde a 30 horas semanais. Portanto, muitos têm jornada de 60 horas semanais. Eles cumprem essas jornadas por meio da dobra de carga horária na própria 'Escola' ou em outra escola da rede. Ou ainda, por meio de outra atividade que aumente sua renda mensal. As mulheres somam a essas atividades profissionais os compromissos históricos de dona de casa, de esposas, de mãe, quando não de chefes de família.

Procurando verificar a inserção dos professores da EAJA, desta 'Escola', na proposta para a EAJA da SME foram buscadas informações, por meio do questionário proposto, a respeito do planejamento, do currículo, dos recursos utilizados nas aulas, da avaliação, da relação professor(a)/aluno(a), das dificuldades encontradas, do projeto político-pedagógico da escola e a respeito da referida proposta da SME para a EAJA, 2005.

Sobre o planejamento das aulas, os professores disseram que o fazem na 'Escola', durante o momento reservado para estudo, e, também, em casa. Disseram, ainda, que as aulas são preparadas a partir dos projetos, com atividades individuais e de grupo. E que, para isso, trocam idéias, mas não explicaram com quem; levantam conteúdos, mas não contaram como; pesquisam a realidade em vários materiais, mas não apresentaram em quais; buscam atualidades, mas não expuseram onde; selecionam material. A resposta dada por um professor, no questionário se referiu a fazer diagnóstico com dinâmicas, como procedimento para o planejamento. Observou-se que nenhum professor mencionou o envolvimento do aluno em seu planejamento, a necessidade de partir do aluno para retornar a ele. Sobre este planejamento o professor Ingá confirmou:

Nós temos os dias de trabalho dentro de sala e temos um dia que é pra gente cumprir horário na ‘Escola’, dentro do turno. Esse horário a gente fica à disposição, a gente pode trabalhar de acordo com o interesse do professor: planejar uma aula individual, ou pode planejar com o grupo de professores. Sempre tem nesse horário de estudo um grupo de quatro professores, então ali você pode planejar a sua aula. Depois, uma reunião que a gente tem, a gente pode expor pra todo o grupo uma sugestão dentro da proposta pedagógica.<sup>98</sup>

O planejamento das aulas possui uma relação direta com o currículo. Sobre ele os professores manifestaram que ele é definido a partir dos projetos. Alguns disseram que o definem no coletivo, mas não definiram esse coletivo: dos professores? Dos alunos? De ambos? Em um questionário estava explícito que a definição do currículo é feita pelos professores, de acordo com os projetos. Nenhum professor mencionou a participação dos alunos na definição do currículo, embora tenha sido dito por um professor que ele é definido “de acordo com a necessidade dos alunos para a vida escolar e pessoal”, mas como saber qual é a necessidade do aluno? Segundo esses professores, para prosseguirem nos estudos, os alunos da ‘Escola’ “precisavam ter uma visão ampla dos conteúdos, um conhecimento básico”; “ter conteúdos mais próximos do cotidiano”; “precisam saber ler e interpretar por meio da linguagem oral e escrita o seu entendimento”; “ter criticidade”; “ter uma visão geral do espaço que ocupam”. Estas declarações, pinçadas em entrevistas e conversas com professores, somadas às declarações acerca do currículo, reforçam a idéia de distanciamento entre as concepções e as práticas desses professores. Ou seja, uma retórica permeada por uma prática tradicional onde o professor planeja e o aluno executa, o professor ensina e o aluno aprende.

Esse distanciamento do aluno das atividades nas quais ele se encontra inserido é reforçado pelas declarações dos professores sobre a receptividade das aulas pelos alunos. Na ótica da maior parte dos professores, os alunos são receptivos e participativos. Há quem pense que ela é razoável e, ainda, há quem aponta a existência de estranhamento dos alunos devido à ênfase que é dada na leitura e na produção de textos. Com essas declarações, os professores indicam haver alguma dificuldade na receptividade às aulas, abrindo espaço para se perguntar: que tipo de leitura está sendo proposta? Como ela está sendo feita? Qual o contexto de produção da escrita? Além da motivação interna já existente em cada aluno e que o leva a procurar a ‘Escola’, que outras motivações ou incentivos estão sendo proporcionados a eles?

Em uma aula observada pela pesquisadora, a professora se propôs a discutir o tema “trabalho”. Fez um levantamento com a turma do que isto representava e foi listando

---

<sup>98</sup> Entrevista-04 de 29/11/2005.

no quadro as falas dos alunos. Fez também um levantamento sobre o que era o desemprego e sobre o que ele representava. Apareceram situações como: “quem não trabalha vende drogas”; “quem não trabalha rouba”; “quem não trabalha mata pra roubar”. A professora não aprofundou nenhuma discussão, não abordou essas questões trazidas pelos alunos. Não problematizou. Fez alguns comentários gerais e deixou as anotações no quadro. Em seguida, colocou a música “Um homem não chora”, com interpretação de Fagner. Somente ela tinha a letra. Fez um tanto de comentários, citou trechos, elaborou perguntas sobre o texto, desconsiderando que os alunos não tinham a letra. Ao final, pediu que os alunos fizessem uma produção de texto falando sobre algum dos assuntos comentados nessa aula. Observou-se que a professora preparou essa aula, com passos bem definidos e cuidou para que ela fosse cumprida, porém, esse planejamento foi prévio no sentido de estar cumprindo uma tarefa do professor, mas mecânico e distanciado dos alunos.

Nem às discussões iniciais nem às situações levantadas pelos alunos foi dada maior importância. Ao final, na saída para o recreio, essa professora ainda comentou com a pesquisadora sobre a dificuldade dos alunos na interpretação e produção de textos. Havia um imenso nó travando a necessidade de abrir ali uma discussão. Como pode uma aula assim despertar o gosto pela leitura e pela produção de texto? Qual é a relação dessa forma de trabalhar com a proposta da rede? Nessa aula mencionada houve a desconsideração, por parte da professora, justamente das questões apresentadas pelos alunos. Essa atitude direciona para o entendimento de que ainda há um grande distanciamento entre a proposta da rede e a atuação do professor na sala de aula.

Os professores afirmaram que procuravam utilizar-se de recursos didáticos de apoio como: textos xerografados, vídeos, livros, filmes, músicas, retro-projetores, cartazes, episcópio, obras de artistas e, até mesmo, de pesquisa de campo<sup>99</sup> para motivar as aulas, porém nada informaram sobre a utilização de tal pesquisa. Apenas disseram que faziam uso desse conjunto de recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, e também para diversificá-las. O que se pondera a respeito da utilização dos recursos é que aulas dinâmicas, atraentes e diversificadas não garantem aulas significativas, problematizadoras da realidade e, portanto, inseridas e correspondendo às necessidades desses alunos. Uma coisa não exclui a outra, mas não há uma correspondência direta entre ambas.

A ‘EMFC’ dispõe de um bom acervo de recursos didáticos e, de modo geral, os professores procuram incluí-los no planejamento de suas aulas, embora houvesse alguns

---

<sup>99</sup> Essa informação foi extraída do *questionário* proposto aos professores.

que frequentemente optassem apenas pelos recursos didáticos tradicionais, tais como: o livro didático, o quadro negro, o giz e o apagador. Em uma das noites em que a pesquisadora acompanhava as aulas de uma turma, percebeu que todos os professores passaram textos no quadro para serem copiados pelos alunos, uma aula após a outra. Embora os alunos tenham feito queixas do procedimento, as aulas programadas prosseguiram... O aluno Ipê confirmou: “o quadro, isso, e o giz. O que mais utiliza. Todos. A maioria parte dividido: na folha e no quadro. Xerocada, isso. No quadro também”.<sup>100</sup>

Como se sabe, mudanças no currículo devem implicar mudanças na maneira de selecionar, organizar, ministrar conteúdos e, sobretudo, mudanças no modo de compreender e proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos. Sobre esse último ponto, os professores da ‘EMFC’ informaram que praticam a avaliação quantitativa, mas que o fazem por meio de um processo contínuo, diário, em que todas as atividades se tornam avaliativas. Para que esse processo se efetive, eles se utilizam de testes, de atividades de pesquisa individual e em grupo, da observação da participação dos alunos em todas as atividades. A aluna Rubi contou um pouco dos procedimentos adotados:

é apostila, produção de texto, apostila de Geografia. Não: de História e a de Geografia usa o livro. Matemática é exercício. É. Escreve muito, mas também traz fita de vídeo; nós assiste, discute, faz um exercício sobre o que nós assistiu. Também traz texto, como é que fala? Xérox, é...<sup>101</sup>

Esses professores expressaram o entendimento comum de que este tipo de avaliação é “mais justo”, é “diagnóstico”, “provoca mudanças de metas”, “desperta maior envolvimento e interesse do aluno”, “é mais coerente com as atividades desenvolvidas”, “aumenta o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizado”, “facilita a expressividade do aluno”. O que nenhum professor expressou é que este processo avaliativo precisa ser construído junto “com” o aluno, numa relação dialógica, em que tanto o professor quanto o aluno se modificam nessa relação, tratando-se, portanto, de uma concepção de avaliação incluyente.

As respostas dadas pelos professores não expressaram discordância entre eles quanto à concepção de avaliação. Houve uma sintonia, em que uma resposta complementava a outra. Mas esta concepção de avaliação expressada pelos professores, embora enfatize ser “processual”, “contínua”, “diagnóstica” não é condizente com a prática por eles adotada. Ou seja, por meio das observações pôde-se verificar que os

---

<sup>100</sup> Entrevista-6 de 07/12/2005.

<sup>101</sup> Entrevista-7 de 12/12/2005.

procedimentos avaliativos não são discutidos e construídos “com” os alunos, mas “para” os alunos. Isto leva a crer que, se os professores conhecem a proposta para a EAJA que estão implementando, têm ainda uma compreensão limitada sobre ela, ou, de outra forma, podem não estar acreditando nessa proposta a ponto de se comprometerem com ela na sua inteireza. Quando perguntado ao professor Ingá se ele conhecia o projeto de pesquisa denominado “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” e que vinha sendo implementado pela ‘Escola’, ele fica confuso e respondeu reticente que

com essa denominação toda assim, detalhada não. Talvez a gente conheça assim as atitudes que são tomadas, não é? Pode até ter sido já colocado em alguma reunião, mas sinceramente... Da rede municipal? A ‘EMFC’ deve ter [conhecimento] porque se está implantado... eu creio que sim, creio que se não está...<sup>102</sup>

À mesma pergunta a professora Aroeira respondeu com precisão:

Conheço. A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tem conhecimento... [Ela] foi discutida por várias vezes. Quando o projeto iniciou, se iniciou a pesquisa, eu não estava no ensino noturno. Quando eu retornei, para o noturno, eu peguei os dados da primeira tabulação dessa pesquisa... A Secretaria sempre mandou os dados desse projeto para serem rediscutidos pelo coletivo dos professores. Então, era feita a tabulação o tempo inteiro... Foram selecionadas falas significativas, e os professores se reuniam para discutir essas questões. Então, muita coisa foi re-elaborada, foi repensada, discutindo com os professores.<sup>103</sup>

As respostas divergentes que aparecem em relação à pesquisa levam a crer que existe um conhecimento da proposta, porém ele é limitado a alguns. Desse conhecimento heterogeneamente disseminado entre os professores da ‘EMFC’, talvez esteja originando as oscilações que perpassam os avanços e os recuos da Proposta em curso. A essa situação se pode indagar: o que leva um profissional da educação a aderir ou não a uma proposta? Para além das discussões provenientes das concepções e pensamentos teórico-filosóficos, necessariamente essa adesão, ou não, tem que se iniciar pelo conhecimento e discussão da proposta.

Quando indagados sobre a relação professor/aluno, os professores disseram que possuem uma boa relação com os alunos. Uma relação de diálogo, de troca de experiência, de prática de ouvir o aluno, de respeito e ética. A aluna Dália confirmou o que foi dito pelos professores: “vários [elogios]. Essa ‘Escola’ é boa demais, eu me sinto em casa.

<sup>102</sup> Entrevista-4 de 29/11/2005.

<sup>103</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.



Totalmente diferente. Os professores, eles tratam a gente, como assim? Assim família, assim familiar, muito bom”.<sup>104</sup>

Numa direção inversa, há relatos apresentados pelos alunos em que eles expressaram ter problemas de relação com professores. Por exemplo: em todas as turmas havia descontentamento dos alunos em relação a uma determinada professora. Eles afirmaram ter chegado a fazer um abaixo-assinado solicitando o afastamento dessa professora, mas que a diretora não permitiu que tal afastamento se efetivasse. Ela preferiu conversar com a professora, buscando resolver as questões levantadas pelos alunos, internamente. Porém, essa tentativa da diretora, embora pareça sensata, parece também não ter alcançado êxito, tanto que, até no final do ano letivo de 2005, as queixas em relação a ela permaneceram, expressando-se na fala dos alunos da 8ª série, que discordavam, especialmente, de uma avaliação proposta e das notas recebidas. A aluna Dália comentou: “Ah, a maneira dela dar aula, não sei muito bem não, mas tem muita queixa. É”.<sup>105</sup> E Cravo acrescentou sobre outras reivindicações da mesma natureza:

“Reivindicação, sim, a gente teve..., principalmente no ano passado, a gente teve problema com uma professora aqui. Então a gente reivindicou com ela [a diretora], teve reunião, levou conhecimento pra ela e ela tomou atitude e tudo foi solucionado... A 8ª série não gosta muito não da pessoa dela, da aula dela, não”.<sup>106</sup>

Em vários momentos a pesquisadora pôde observar uma relação de falta de diálogo com os alunos, de pouca escuta com relação às aulas. Um tipo de atitude que revela os ranços de uma relação autoritária, unilateral, em que o professor fala e o aluno escuta e obedece. Na tentativa de implementação da Proposta essa situação adquiriu um novo aspecto, ou seja, o professor impõe aos alunos as atividades que programou, acreditando estar seguindo a “orientação” da proposta, mas ao mesmo tempo não incluindo a participação do aluno nas discussões. O aluno Ipê confirmou isso: “fazer um projeto, fazer teatro com a gente, eles falam que vai fazer; mas nem procura a gente primeiro pra ver se a gente concorda de fazer, junto com eles.”<sup>107</sup> E Cravo, acrescentou:

os professores eles tinham que fazer um curso, um aperfeiçoamento pra lidar com esse tipo de aluno porque é um pouco complicado. Às vezes a pessoa tá cansada, mal humorada, estressada. Você entendeu? Chega pra sala de aula, assim meio grilada. Então fica difícil captar alguma matéria e às vezes o professor ele não entende, então eu acho que deveria ter um ensino diferenciado.<sup>108</sup>

<sup>104</sup> Entrevista-5 de 6/12/2006.

<sup>105</sup> Entrevista-5 de 6/12/2006.

<sup>106</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

<sup>107</sup> Entrevista-6 de 7/12/2005.

<sup>108</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

Em uma situação de sala de aula acompanhada pela pesquisadora, a professora encaminhou a escolha do representante de sala. Iniciou dizendo que precisava fazer essa eleição por ter sido designada para a tarefa. Esse modo de se referir à escolha do representante de sala expressou o pensamento de que ela encaminhava essa eleição por uma determinação, ao que pareceu, sem perceber que era uma situação que poderia gerar muitas discussões em sala, provenientes das vivências dos alunos com relação às eleições e às políticas do país. Além disso, a escolha do representante de sala é uma forma de encaminhar a organização e a participação dos alunos nas decisões escolares. Uma discussão, portanto, bastante pertinente se se considerar necessária essa participação na 'Escola'. Assim, ela procedeu a eleição pedindo que quem se interessasse dissesse o nome, que ela anotaria no quadro e todos votariam nesses candidatos. Cada um falava o seu voto e a professora ia anotando no quadro. Uma aluna falou que os candidatos deveriam se expressar dizendo o que é ser representante de sala. Disse que ela sabia, porque ela já tinha sido representante de sala em outra escola. Contudo, a própria professora explicou rapidamente o que é ser representante de sala, e, mais rápido ainda, procedeu a eleição, sem alongar esse assunto. Passou para a aula que estava programada.

O que poderia ser um momento rico para discussões a respeito de candidaturas, de mandatos, de políticas, de oportunidade para o aluno se expressar, desenvolver habilidades, de enfatizar a importância da organização e da participação desses mesmos alunos na 'Escola', do representante de sala, acabou se tornando um momento sem diálogo, sem nenhuma relevância. Vale lembrar ainda que a atividade de promover a discussão e em seguida eleger o representante de sala ficou sob a responsabilidade daquela professora, por resolução ocorrida em uma reunião, sob a justificativa da conveniência de sua disciplina de Geografia e ainda com o entendimento de que a professora dessa disciplina deveria encaminhar as discussões pertinentes à situação.

Foi por meio do questionário aplicado que os professores expressaram suas maiores dificuldades em relação à realização do trabalho na 'EMFC'. Mencionaram: "dificuldade de aprendizagem dos alunos"; "níveis diferentes de leitura"; "falta de livro didático"; "desinteresse por parte de alguns" (não explicitaram de quem, se de professores ou de alunos); "dificuldade em despertar o interesse do educando pela aprendizagem"; "heterogeneidade das turmas"; "falta de assiduidade, compromisso e interesse dos alunos". Observa-se, no entanto, que as dificuldades apresentadas com relação aos alunos, podem ser compreendidas como indicadoras da falta de conhecer esses alunos da falta de um

diálogo que pudesse conduzir à compreensão dos problemas que os envolvem, e talvez (quem sabe?), da não aceitação das peculiaridades desses alunos.

Presume-se que a assiduidade, o compromisso e o interesse dos alunos da ‘EMFC’ estejam relacionados a questões bem mais complexas, que não permitem um julgamento simplista ou conduzido pelo imediatismo. Como julgar a assiduidade de um aluno/trabalhador que é forçado a viajar, ou a fazer horas extras em função do trabalho ou de suas necessidades de sobrevivência? Em decorrência, como julgar o seu compromisso e o seu interesse? Presume-se, também, que talvez os professores desses alunos se esqueçam de que estão lidando com alunos, em sua maioria, adultos, pessoas que já passaram por longos períodos sem estudar e que, mesmo assim, conseguiram trabalhar, criar os filhos, sobreviver. Para eles, abandonar a ‘Escola’ talvez não seja algo dramático, isto é, seja “natural”, pois, afinal, conseguiram sobreviver sem ela por tanto tempo. Por que o estranhamento? Presume-se, ainda, que para eles seja mais fácil parar de estudar do que permanecer estudando em uma escola que não reconheça suas dificuldades, seu esforço para estar ali, e que não se empenha em sua permanência. Essas suposições se assentam no índice de evasão escolar estimado em 28,7%, em 2005.

Segundo dados do questionário aplicado, apenas um professor, dos sete que o responderam, afirmou conhecer o PPP da ‘Escola’. Um outro afirmou que o conhecia mais ou menos. Os demais, 5 professores, disseram que não o conheciam. Indagada sobre a elaboração desse PPP, a diretora da ‘Escola’ respondeu:

O tempo que a gente [tem] pra montar um projeto é no início de ano, aquela semana de planejamento, esmagadíssima. Tem quatro dias, mas em dois os professores querem decorar a sala, nos outros dois fazer não sei o quê, então a gente discutia por alto e acabava ficando um grupo pequenino pra montar. Mas esse ano [2005], fizemos a semana toda, tivemos até autonomia pra fazer isso; paramos a escola mais dois dias, depois começamos a funcionar. A gente senta e organiza como que a gente quer, como que vai ser o nosso projeto, o quê que a gente quer dessa escola, o quê que a gente quer desse trabalho durante esse ano.<sup>109</sup>

Quando os professores foram indagados sobre a participação do professor na elaboração do PPP, um deles disse que essa participação se dava “durante as reuniões”, mas não explicou em quais reuniões. Outro professor acrescentou que essa participação se dava “nas reuniões de elaboração e execução dos projetos”. Os outros 5 professores não responderam a essa questão. Mas, em afirmações que contradizem as informações desses mesmos professores, e até o silêncio da maioria deles acerca da questão, a diretora da

---

<sup>109</sup> Entrevista-1 de 02/10/2005.

‘Escola’ afirmou que a participação dos professores da ‘Escola’ “foi muito ativa”. E acrescentou:

No princípio nós [nos] dividimos em grupos e cada um fez a sua proposta e um levantamento: quais conteúdos que iam trabalhar, quais projetos que iam desenvolver, para depois levar tudo isso para um grupão, [visando de verificar] quais [eram] os projetos em comum que nós [tínhamos] na ‘Escola’. Durante dois dias a escola ficou num turno só, aí você me pergunta: ah, mas tem funcionário que trabalha em outra escola. Mas isso já foi avisado com antecedência sabe, foi uma convocação-convite, não tem como recusar. Foi um ou outro que não teve a participação, mas assim pouquíssimos, sabe, é um ou outro profissional.<sup>110</sup>

Diante desse quadro uma questão incontestável se apresenta: como pode ter sido “muito ativa” essa participação se 5 professores disseram não conhecer o PPP da ‘EMFC’ por meio do silêncio que fizeram sobre o assunto? Pelo que a diretora afirmou, houve a adoção de uma orientação para a elaboração do PPP, e não se dispõe de dados que possam contestar essa afirmação. Contudo, pode-se perguntar: essa orientação foi a mais adequada? Essa indagação se torna mais necessária ainda se se considerar que a elaboração do PPP de uma escola não pode ser entendida como um “faz de conta”, mas como uma atividade efetivamente político-pedagógica que deve se materializar, na prática, como um instrumento de força, de organização interna e não apenas como o cumprimento de uma mera formalidade. Nessa direção alguns autores buscam esclarecer que a elaboração de uma proposta político-pedagógica, qualquer que seja ela, deve ser entendida como uma decisão e não como um “‘jogo de cena’ para ratificar uma decisão já tomada. Concretamente: a possibilidade de não iniciar a elaboração do projeto deve ser real: se o grupo não percebeu ainda a importância, de nada adianta desencadear o processo de construção”. (Vasconcellos, 2000, p. 176)

Sobre o papel do PPP na ‘Escola’ todos os sujeitos questionados se manifestaram com respostas que se complementavam, afirmando que o PPP é o *norte*, é a base para planejar as atividades, é a base de todo o processo desenvolvido nas escolas. Sabe-se que teoricamente esse é o papel do PPP. Portanto, pode-se perceber que há um conhecimento já elaborado sobre o PPP, pela equipe de professores da EAJA, da ‘EMFC’, embora, na prática, ainda prevaleça a idéia de que não há uma adoção coletiva em torno da elaboração desse PPP e das maneiras mais adequadas para fazer essa realização acontecer. Esse conhecimento teórico do papel do PPP demonstrado aqui pelos professores mostra alguma

---

<sup>110</sup> Entrevista-1 de 25/10/ 2005.

contradição deles, se se considerar o desconhecimento do PPP da ‘EMFC’ expressado. Ou seja, o professor sabe o que é um PPP, mas desconhece o PPP da ‘Escola’ onde trabalha.

O grupo de professores pesquisados indica já ter percebido a importância do PPP na ‘Escola’. Contudo, nem os professores e nem a direção da ‘Escola’ conseguiram perceber, ainda, a necessidade da constituição de uma equipe que, simultaneamente, assuma a coordenação da sua elaboração na ‘Escola’ e busque adquirir o domínio dessa atividade, pois, a elaboração e a avaliação ou a re-elaboração de um PPP não são tarefas simples, nem fáceis de ser enfrentadas. Requerem um mínimo de conhecimento teórico e compreensão do contexto social de inserção da escola, dos sujeitos nela presentes, enfim de um conjunto de aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e pedagógicos que só podem ser adquiridos com estudo, esforço, tempo e dedicação. Sobre isso, Vasconcelos afirma ser necessário e importante a realização de “uma previsão primeira dos passos e do tempo (início e término), e [de] se constituir uma equipe de coordenação da elaboração do Projeto. Esta equipe deve se capacitar para tal. *Dos participantes não é necessário o domínio de toda metodologia; para a equipe isto é imprescindível*”. (Vasconcelos, 2000, p. 176. Os grifos são nossos)

Essas informações vêm revelar uma particularidade interna da ‘EMFC’. Se o PPP é o norte da ‘Escola’, se é a base para planejar as atividades, como pode a ‘Escola’ funcionar bem se os seus professores não o conhecem? Além disto, ficou evidente, a existência de contradições entre as informações fornecidas pelos professores e as apresentadas pela diretora. Enquanto ela afirmou que o PPP da ‘Escola’ foi elaborado e discutido por todos os professores, eles negaram esse fato. Ainda que a ‘Escola’ não tenha consciência dessa prática, as contradições identificadas apontam na seguinte direção: o PPP (ou os PPPs) da ‘EMFC’ vem sendo elaborado mais como uma exigência burocrática externa à ‘Escola’ do que por uma compreensão da necessidade de sua elaboração e de uma adesão a ela em prol da ‘Escola’. Essa constatação remete a Veiga, para quem a construção de um PPP deve partir

dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (Veiga, 2004, p. 22)

Embora esta investigação tenha apreendido a presença de contradições e de conflitos no interior da ‘EMFC’, pôde perceber também que a conjunção interna dessa ‘Escola’ conduz mais para a necessidade da elaboração do PPP da ‘Escola’ com assento

em novos parâmetros do que para a acomodação. A acomodação geraria falta de participação, de compromisso interno, abrindo a 'Escola' a ações externas autoritárias, desvinculadas de seus interesses. Pode-se afirmar, portanto, que a 'EMFC' possui forças que a direcionam para a transformação e a afastam do lugar da acomodação. Essa linha de raciocínio remete ao seguinte entendimento:

Houve um tempo em que parecia óbvia a necessidade, a finalidade da escola. No entanto, especialmente a partir da década de setenta, com toda a crítica da sociologia francesa, a escola descobre-se como palco de conflitos e contradições sociais. Desde então, a explicitação de seu projeto, do dizer a que veio, vai se tornando cada vez mais importante. (Vasconcellos, 2000, p. 172)

A complexidade da sociedade atual se manifesta no contexto escolar desfazendo a obviedade da necessidade e da finalidade da escola. Por isso, a elaboração do PPP se torna cada vez mais imprescindível, pois, atualmente, cabe à própria escola definir, sistematizar e expressar o seu papel. Expressar a sua finalidade e comprometer-se com a sua ação e o seu desempenho. E se o PPP é o lugar privilegiado de expressão desse compromisso, pode-se entender que nessa 'Escola' esse compromisso está em vias de efetivar-se, pois o seu PPP não sistematiza a proposta da EAJA que ela implementa, embora esteja disseminado no texto desse PPP alguns princípios que a orientam.

O questionário respondido pelos professores levantou informações também a respeito da proposta da EAJA, 2005, da SME de Goiânia. Com relação a esse assunto todos os professores disseram conhecer esta Proposta. Apenas uma professora afirmou conhecê-la parcialmente. Outra professora expressou sua opinião contrária à do grupo, com relação à "Base Curricular Paritária". Disse que "é necessário discutir o conteúdo programático de cada disciplina e a carga horária incompatível da 'Grade Paritária'". Essa professora afirmou com grifos maiúsculos: A POLÍTICA PARITÁRIA VENCEU! E, ainda, que a proposta da EAJA apresentada pela SME de Goiânia é a "Grade Paritária". Numa perspectiva diferente da assumida por essa professora, o professor Ingá sintetizou o que pensa dessa proposta assim:

É uma forma diferente da gente ver a educação, o trabalho através de uma coisa coletiva, de um conhecimento do aluno. O aluno não é só um indivíduo que se senta ali na carteira e fica esperando algo. Ele passa a participar com a gente; a gente passa a participar mais da vida dele; há uma maior união como trabalhadores e alunos. Então isso faz crescer, aumentar muito mais o nosso conhecimento através da educação. A gente sente que eles [os alunos] ficam mais soltos, mais à vontade... Não tem aquela pressão, aquela coisa terrível, aquela coisa que era tão tradicional dele chegar tenso e tremendo. Pra fazer uma avaliação você não precisa somente de ter uma prova ali. A gente avalia de uma

série de formas, [de maneira] que o aluno se sinta bem. E você sente que há um crescimento no cidadão.<sup>111</sup>

A fala do professor Ingá demonstra que mesmo com todas as dificuldades encontradas, há muitos ganhos com a implementação da Proposta da SME. Ao mesmo tempo nos faz perceber que ela é um caminho de ida, de avanços, de superações, de ajustamentos às necessidades, à realidade desses alunos. Acredita-se que pensar em retorno a uma educação tradicional e autoritária para essa categoria de alunos, na RME de Goiânia, talvez seja hoje algo impossível. Todos os professores, exceção feita à professora que se expressou contra a Proposta em curso, consideram que ela é uma boa proposta. Dentre eles, 2 professores acrescentaram que ela ainda precisa ser aperfeiçoada, mas não fizeram pontuações. Seja como for, a proposta vai sendo implementada, embora ainda com algum distanciamento de sua forma concebida. Entravada pelo desconhecimento de alguns, pelas discordâncias de outros, pelos confrontos manifestados nas reuniões e por algumas aulas descontextualizadas. Sobre esse último ponto, ainda se pode ficar otimista, principalmente se se apoiar em um filósofo italiano, para quem:

Um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. (Gramsci, 2004, p. 45. Grifos do autor)

A escola, como instituição integrante da sociedade, reproduz em seu interior as relações sociais de poder. Elas se configuram pela hierarquização dos vínculos entre seus sujeitos, determinada pelas próprias funções que desempenham. Por essa razão, além da dimensão pedagógica, a escola possui também uma dimensão político administrativa, devendo buscar em sua organização a harmonização dessas dimensões. A administração escolar, portanto, consiste na gerência dessas dimensões e o principal meio para expressar o entendimento dessas relações é o projeto político-pedagógico. O PPP 2005 da ‘EMFC’ em seu item relativo ao “Processo de decisão” explica que

A escola busca implantar uma gestão colegiada onde todos participem do processo de decisão. A direção é eleita democraticamente pela comunidade escolar pra representá-la durante o seu mandato. A direção e coordenação criarão condições para que todos participem democraticamente do processo de decisão estando aberta aos debates, reflexões e discussões, encaminhando as decisões do coletivo. Essas decisões possibilitam um maior número de acertos e comprometimento de todos os envolvidos com o encaminhamento das decisões e

---

<sup>111</sup> Entrevista-4 de 29/12/2005.

conseqüentemente, uma melhor qualidade dos trabalhos desenvolvidos. (PPP 2005, p. 36)

Esta concepção de gestão apresentada pela própria escola em seu PPP expressa uma cobrança das novas relações sociais provenientes das circunstâncias atuais de vida da sociedade, ou seja, a necessidade de que “todos participem do processo de decisão”. A busca pela cidadania tem impulsionado o ser humano a tornar-se cada vez mais exigente. Portanto, vem se restringindo o lugar para a escola que procura se estabelecer por uma relação autoritária, arbitrária, enfim, uma relação de desmandos e de obediência. Por isso,

o diálogo, o debate, enfim, a interlocução que possibilita a emergência das diferenças, que põe em xeque verdades consagradas, que desvenda interesses, que mobiliza a criatividade e o espírito crítico, enfim, que abre espaço para a criação de um saber novo sobre as coisas, sobre a sociedade, sobre a educação, e sobre nós mesmos, [passa a integrar] o processo educativo. (Nepomuceno, 2003, p. 244)

Essas características, portanto, vêm se tornando inseparáveis das exigências que têm se originado no presente contexto social. Sendo assim, a ‘EMFC’ adiciona ao seu projeto educativo concepções condizentes com essas exigências. Mas expressar este entendimento não basta para garantir a efetivação das ações, para “por em xeque verdades consagradas”, para “desvendar interesses” e “possibilitar a emergência das diferenças”. Então, que caminho precisa ser percorrido para que este pensamento se realize de fato no cotidiano escolar? Não há indicativos. A mesma dinâmica do cotidiano escolar que tece, também revela a sua trama, uma vez que

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (Heller, 2004, p.17. Grifos da autora)

As relações que se dão na ‘EMFC’ são estabelecidas em grande parte pelas atividades desempenhadas por cada um que, com suas atitudes, vai criando um estilo de gestão. O entendimento de gestão participativa apresentada pela ‘Escola’, com a participação democrática de todos nas decisões, a insere na concepção “democrático-participativa” de gestão, apresentada por alguns autores. Segundo os autores que a fundamentam, tal concepção

baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. (...) Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional — o planejamento, a organização, a direção, a avaliação — uma vez que não



basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p. 324)

A professora Esmeralda, diretora da 'EMFC', parece partilhar desse entendimento de gestão escolar quando explica porque a 'Escola' aceitou o convite para participar do projeto de pesquisa implementado pela gestão 2001-2004. Todavia, acrescenta à definição de gestão democrático-participativa, apresentada por esses autores, a inserção da realidade dos alunos, portanto, um elemento externo, mas que necessariamente se incorpora ao processo organizacional vivido na 'Escola'. Segundo ela, tal aceite se deu

Primeiro pelo anseio de mudar constantemente; direto a gente via a equipe do noturno reclamando. Que trabalho é esse que estamos fazendo? O que a gente quer com esses alunos? Esses conteúdos estão cercados, amarrados; a gente tem que mudar sabe, [de] trabalhar dentro da realidade deles, [de] trabalhar junto. Quando a Secretaria [convidou], na hora [dissemos]: queremos estar junto. Mas era por necessidade de mudança mesmo, uma coisa que já vinha daqui... Acredito que se não tivesse vindo esse projeto, com certeza já tínhamos mudado; na verdade as mudanças já estavam acontecendo independentemente do projeto. A própria forma de avaliar, de receber o aluno, a postura.<sup>112</sup>

Esse parece ser o caminho que a 'Escola' vem procurando seguir, ou seja, um caminho de mudanças, de busca de alternativas que respondam às suas necessidades, apesar das contradições e dos conflitos. No entanto um caminho de mudanças é também um caminho de incertezas, de dúvidas e, em si tratando de escola, é também um caminho de conflitos, de resistências, de aprendizagens, erros e tentativas. Mas também de superações, de crença na possibilidade da construção de um trabalho que corresponda às necessidades dessa comunidade. De crença de que algo está sendo feito, de que, de modo geral, não predomina a acomodação. Mas os problemas existem e Hortência, porteira servente, falou das dificuldades que encontra em seu trabalho na 'Escola':

Eu percebo como falta de respeito; porque uma coisa que é sempre colocada é que nós somos um todo, que a Escola ela não vive sem o funcionário administrativo também. Mas na hora de inserir o funcionário administrativo no coração da Escola ele geralmente é deixado de lado. E trabalhar um pouquinho a auto-estima; eu já ouvi aqui dentro da Escola que a gente tinha que estimular a auto-estima do professor, a pessoa que falou isso é professora. Mas eu acho que ela não pensou na auto-estima do funcionário que está ali dando apoio, suporte tanto para o professor quanto para o aluno e muitas vezes não é visto; a pessoa não é vista como tendo necessidade de trabalhar a auto-estima dela.<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

<sup>113</sup> Entrevista-9 de 15/12/2005.

Essa fala de Hortência mostrou um descompasso entre o discurso e a prática vivenciados na ‘Escola’: “uma coisa que é sempre colocada é que nós somos um todo..., mas na hora de inserir o funcionário administrativo no coração da ‘Escola’ ele geralmente é deixado de lado”. Ela evidencia também outro aspecto do PPP da ‘Escola’, o de que a única referência direcionada especificamente a esses funcionários administrativos é a que aparece na lista de “Auxiliares de Serviços Diversos” e apenas por meio da relação desses funcionários. Portanto, se a ‘EMFC’ se define como uma escola democrático-participativa ela ainda precisa se encontrar nesse caminho, a fim de que suas posturas teóricas se concretizem na prática.

As novas perspectivas da gestão escolar comprometida com a concepção democrático-participativa colocam o diretor e o coordenador pedagógico no papel de “coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos”. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p. 350) Os autores em questão ainda acrescentam: “Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional”. (Idem, 2003, p. 350)

A observação de campo possibilitou várias oportunidades de presenciar situações provenientes da atuação de seus sujeitos. Dentre essas é adequado mencionar, neste momento, uma que envolveu a coordenadora pedagógica. Na noite do dia 23 de agosto de 2005 houve uma excursão dos alunos ao “Memorial do Cerrado”.<sup>114</sup> Para esta excursão foi informado que as crianças, filhas dos alunos/as, não estavam incluídas na programação. Portanto, os alunos/as que têm filhos/as, pequenos/as e que quisessem participar da excursão teriam que se organizar para isso montando algum esquema para os filhos. A visita ao Museu transcorreu com tranquilidade, os alunos demonstraram interesse e envolvimento. Divertiram-se na visita à Vila Cenográfica, ao Quilombo e à Aldeia indígena. Aproximadamente 50 alunos participaram. Foram transportados em um ônibus

---

<sup>114</sup> O Instituto do Trópico Subúmido (ITS) foi implantado em 1992, na UCG. É um órgão de natureza científica, tecnológica, pedagógica e de extensão, cujas ações estão voltadas para o Sistema Biogeográfico do Cerrado. O Memorial do Cerrado Pe. Pereira, inaugurado em 1999, é um complexo cultural científico que integra o ITS. O Complexo do Memorial do Cerrado engloba o Museu de História Natural (local onde é apresentada a história evolutiva do planeta Terra e do ambiente do cerrado, incluindo o povoamento humano da África até a chegada do colono europeu), a Vila Cenográfica de Santa Luzia (Reconstrução em tamanho original dos primeiros povoados de origem colonial portuguesa na região central do Brasil), a Aldeia Timbira (réplica, em tamanho original, de uma aldeia indígena Timbira) e o Quilombo (sítio geográfico e local de resistência, ocupado e organizado por populações africanas ou afro-descendentes que fugiam da escravidão). O Complexo possui um restaurante com comida típica goiana, oferecendo também lanches aos visitantes. A visita é um precioso tempo de aprendizagem e de contato com a história, arqueologia, antropologia e biologia. (*Boletim Informativo Ponto de Vista*. Goiânia: CEFET-GO, (8): mai., 2004.)

alugado. Cada aluno contribuiu com R\$ 2,00. Estavam também a coordenadora de turno, 6 professores, dentre estes a professora da 4ª série, e a diretora, além desta pesquisadora.

Alguns alunos que não foram ao passeio ficaram na 'Escola' em aula com os outros professores. O grupo chegou de volta à 'Escola' às 22:00h. Enquanto todos entravam, a coordenadora pedagógica, que havia ficado na 'Escola', aparentando estar irritada, chamou a professora da 4ª série e, no corredor, por onde todos passavam, advertiu-a sobre uma aluna sua que foi ao passeio, com seu consentimento, deixando seu filho bebê com as funcionárias da 'Escola'. A coordenadora falava em um tom alto, de forma que, todos os que passavam, ouviam, explicando que ela não podia ter levado essa aluna. Ao final, disse que ela estava apenas alertando para que isso não se repetisse. A professora ouviu calada e dessa forma foi para a sala dos professores. Parecia estar desconcertada e sem saber o que falar.

Seria essa uma atitude formativa? Estaria essa atitude coerente com as concepções de gestão democrático-participativa apresentadas? O que predominou nessa situação foi a atitude desrespeitosa com relação àquela professora. Por que motivo a coordenadora procedeu dessa maneira? Apenas motivada pela irritação? Ou para registrar uma demonstração de sua autoridade? Além dessas, muitas outras questões se originam desse fato, evidenciando, dentre outras, uma relação de autoritarismo, de poder. Considerando-se os princípios da proposta da SME, essa situação marcou a distância que existe entre ambas: a ocorrência e a proposta.

Além do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores há na 'Escola' os funcionários que exercem funções administrativas. São estes: 1) o secretário geral; 2) o coordenador de turno; 3) o auxiliar de secretaria; 4) a merendeira; 5) o porteiro-servente e 6) o auxiliar de biblioteca. A função de diretor é exercida por um professor eleito pela comunidade escolar, com mandato de três anos, podendo ser reeleito para mais um mandato. A coordenação pedagógica é exercida por um professor efetivo, lotado na instituição educacional, após processo de escolha pelos professores, com a duração de um ano. A função de professor efetivo é exercida por profissionais da educação com formação inicial comprovada e mediante aprovação em concurso.

As funções de secretário geral e coordenador de turno são exercidas por profissionais efetivos, indicados pelo diretor. A função de secretário geral é exercida exclusivamente por funcionário administrativo educacional. A função de coordenador de turno é exercida por um professor. As funções de auxiliar de secretaria, merendeira e porteiro-servente são exercidas por servidores ocupantes do cargo de funcionário

administrativo educacional e a quantidade desses servidores é definida pelo quantitativo de alunos, conforme as diretrizes anuais da SME. A função de auxiliar de biblioteca é desempenhada por um funcionário administrativo educacional, sendo um para cada turno.

Em se tratando da educação de adolescentes, jovens e adultos enseja-se acrescentar à concepção de gestão democrático-participativa mencionada uma outra concepção proveniente e voltada para as especificidades da EAJA que se pode denominar, aqui, de democrático-popular. Ou seja, uma concepção de gestão nascida no contexto da EAJA e para ela direcionada. Uma concepção, portanto, que reconheça o espaço que a EAJA precisa ocupar, que garanta o seu ambiente na instituição escolar, que acolha os alunos da maneira como são, enfim, uma concepção capaz de fazer uma recuperação histórica da educação de adolescentes, jovens e adultos no Brasil.

## **2. O PPP da ‘EMFC’ nos seus vínculos com a Proposta de EAJA da RME de Goiânia: passos, compassos e descompassos**

A proposta para a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) da SME de Goiânia, embasada nos princípios de uma educação popular, levou a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (‘EMFC’) a refletir sobre a sua maneira de atender os alunos envolvidos nela, tendo para isso de rever seus conceitos de currículo, de conteúdo, de avaliação, de acolhimento dos alunos, enfim, levou a ‘Escola’ a uma maneira diferente de trabalhar. Por conseguinte, a envolveu em um processo de transformação, de mudanças. No entanto, o projeto político-pedagógico, preconizado pela própria LDB, se tornou o meio pelo qual as instituições escolares deveriam sistematizar as suas ações.

Alguns autores já mostraram que, etimologicamente, o termo *projeto* vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Essa concepção de projeto remete à compreensão de que, ao elaborarem o seu projeto político-pedagógico, o que as escolas procuram é a sua projeção, o seu direcionamento para o futuro, isto é, procuram organizar metas que buscam sistematizar os objetivos orientadores de sua prática. Nesse sentido, o PPP de uma escola não pode ser algo meramente “construído e (...) arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. [Ele deve ser algo] construído, e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. (Veiga, 2004, pp. 12-13) A essa afirmação pode-se acrescentar, ainda, que o PPP deve ser “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da

realidade. [Ele deve ser] um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição...”. (Vasconcellos, 2000, p.169) Soma-se a essas vozes a voz da professora Esmeralda, diretora da ‘EMFC’, para quem o PPP “é o norte que a ‘Escola’ tem, é a espinha dorsal da ‘Escola’, é aquele perfil de escola, de aluno, e é dessa forma que a gente precisa trabalhar. Nós temos a equipe, nós temos o aluno, nós temos espaço. Então, como é que a gente quer trabalhar? Aí, está nele a forma”.<sup>115</sup> Buscando demonstrar que na ‘EMFC’ há uma concepção elaborada a respeito do que é um PPP, que o papel do PPP dentro da ‘Escola’ é algo que está claro, a professora Aroeira acrescentou:

o PPP é o norte mesmo que a gente tem; a gente define não só as nossas ações como também a nossa concepção de educação. Está tudo incluído, o que eu penso sobre educação, o que eu penso sobre o meu aluno, e como que eu vou transformar essa concepção que eu tenho de educação em ações práticas, que vão me levar a essa concepção de educação na qual eu acredito.<sup>116</sup>

A ‘EMFC’ elaborou o seu primeiro PPP em 1998. A professora Violeta, ex-diretora e ex-coordenadora pedagógica da EAJA da ‘EMFC’, relatou em entrevista como foi este processo, informando implicitamente, como foi que a Proposta da SME de Goiânia chegou até à ‘Escola’. Segundo ela, essa Secretaria

promoveu muitos encontros; dando um amparo bom pra que o projeto político-pedagógico tomasse forma, porque até então o que nós tínhamos na escola era um projeto sem muita técnica, era um planejamento. Então, nessa época, deve ter sido 98, 99, a Secretaria entrou assim pra valer mesmo na implantação de um projeto político-pedagógico dentro das técnicas atuais. O nosso foi montado nessa época; nosso primeiro projeto político-pedagógico, com um formato de um projeto mesmo político foi dessa época pra cá. Nós tivemos uma orientação muito boa.<sup>117</sup>

As orientações que foram dadas à ‘EMFC’, pela SME, para a elaboração do seu primeiro PPP fez com que essa ‘Escola’ viesse a constituir uma equipe de elaboração desse projeto, tanto que a professora Violeta relatou em sua entrevista: “Nós fizemos várias reuniões, a equipe que elaborou mesmo, que colocou no papel, foi uma equipe pequena, escolhida pelos próprios professores, mas a gente teve muito debate e tudo que foi construído passou pela apreciação do grupo, do coletivo”.<sup>118</sup> Sobre a participação da equipe da EAJA na elaboração desse primeiro PPP, ela ainda esclareceu:

Olha, nessa época, os professores da EJA não participaram muito não, sabe. A EJA naquela época ainda era um ensino ainda muito engessado, cada professor preocupado com a sua matéria. Esse espírito do coletivo, da participação de todos, da união de toda uma ‘Escola’ acho [aconteceu] depois desse [primeiro]

<sup>115</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

<sup>116</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

<sup>117</sup> Entrevista-10 de 15/02/2006.

<sup>118</sup> Entrevista 10 de 15/02/2006.

projeto e depois da pesquisa da EJA que foi feita na Rede<sup>119</sup>. Nós crescemos muito depois disso.<sup>120</sup>

Partindo da concepção de PPP apresentada pelos autores referidos, associada à concepção de PPP dos sujeitos desta investigação (e por que não associar?), entende-se que o PPP deve se constituir em um instrumento que exponha todas as ações, propostas e projetos implementados pela escola, independentemente de sua concepção ou natureza. Transitando, portanto, do terreno das concepções (embora, apoiando-se nelas) para o terreno da prática da ‘EMFC’, o “engessamento” ou a fragmentação existente no ensino noturno identificado pelo relato da professora Violeta não pode ser tomado como única referência às ações da ‘EMFC’, pois em seguida a mesma professora relata o quanto a ‘Escola’ cresceu “depois da pesquisa da EJA que foi feita na rede”. Essa pesquisa participante se tornou, portanto, um elemento de intervenção no interior da ‘Escola’, contribuindo para paulatinamente ir retirando a EAJA do lugar ‘marginal’ que ela, em geral, sempre ocupou na conjuntura da educação brasileira. Retornando ao terreno teórico, ou seja, entendendo o PPP como base fundamental da construção de uma escola verdadeiramente pública e democrática, Veiga aponta cinco princípios sob os quais a elaboração do PPP de uma escola deve se apoiar:

- a) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola.
- b) *Qualidade* de ensino para todos indistintamente.
- c) *Gestão democrática* com a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.
- d) *Liberdade* para a articulação da construção do trabalho na vivência coletiva, com autonomia, para afastar as ingerências externas.
- e) *Valorização do magistério* por meio da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e da remuneração. (Cf. Veiga, 2004, p. 17-21)

Após análise dos PPPs da ‘EMFC’, associada à observação de sua prática, notou-se que estes princípios estão presentes na elaboração do PPP da ‘EMFC’, mas ainda com muitos desafios para que se fortaleçam. O princípio da *igualdade* ainda deixa a desejar, pela falta de garantia de igualdade de condições de inserção e de permanência do aluno da EAJA na ‘Escola’. Isto se verifica pelo índice de evasão escolar da EAJA correspondente a 23%, no período de 2001-2005, elevando-se para 28,5%, em 2005.

O princípio da *qualidade* de ensino também ainda não se aplicou integralmente, conforme se pôde observar por meio de algumas aulas que deixavam a desejar, ou seja,

<sup>119</sup> Esta referência é à mesma pesquisa participante mencionada por esta investigação.

<sup>120</sup> Entrevista-10 de 15/02/2006.

algumas aulas sem planejamento e outras que se distanciavam da proposta de EAJA. A *gestão democrática* também ainda não se realizou completamente, devido, principalmente, à falta da participação do aluno da EAJA nas decisões. O princípio da *liberdade* não se efetivou inteiramente, pela falta de uma vivência coletiva mais compartilhada e de maior autonomia para a tomada das decisões na elaboração do PPP, e, finalmente, o princípio da *valorização do magistério* fica pendente devido à falta de melhores condições de trabalho, de recursos físicos e didáticos, de formação continuada e de melhores salários.

Sendo esses os princípios que devem nortear a escola democrática, verificou-se que tais princípios ainda não se estabilizaram em seu interior, e, talvez, nem se estabilizem em curto prazo, devido especialmente a um conjunto de condições concretas que estão para além do controle da 'Escola', pode-se indagar: a 'EMFC' é uma escola democrática? Responder afirmativamente a essa questão seria no mínimo temerário, mas afirmar que a 'EMFC' se mostrou compromissada com princípios democráticos é verdadeiro. Diante, pois, do quadro que a 'Escola' desenhou de si mesma, pensa-se que ela própria deve se fazer essa indagação, a fim de que essa questão seja discutida com profundidade, mais bem compreendida, amadurecida, vivenciada de modo pleno em seu interior. E, mais que isso, para que essa 'Escola' possa, também, contribuir para a transformação da sociedade em que se insere.

Cabe admitir, que as informações coletadas por meio das entrevistas mostraram que a 'EMFC' adotou uma metodologia para a elaboração do seu primeiro PPP e vem procurando adotar, a cada ano, uma metodologia para a sua reelaboração. Essa informação apareceu nos relatos de alguns professores: Violeta; Esmeralda (diretora da 'Escola'); Aroeira; e professor Ingá. Em entrevista, este último afirmou:

No começo do ano é feito um grupão. Ali é passado uma primeira etapa de acordo com as necessidades. Pode acontecer também, de acordo com a necessidade, reunir em turnos. Dentro de cada turno pode-se dividir em sub-grupos de acordo com o interesse do que é que vai se trabalhar, de acordo com o interesse que se tem naquela proposta ali de imediato e pode novamente voltar todos esses sub-grupos dentro de cada turno pra uma reunião única, pra ser discutido.<sup>121</sup>

E a professora Aroeira acrescentou:

normalmente, no início de cada ano, a Secretaria manda algumas orientações pra elaboração do PPP. Quando se iniciou a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, teve toda uma orientação da Secretaria, das Unidades Regionais para a elaboração. Hoje em dia eles são re-elaborados anualmente e, como a 'Escola' já tem uma certa experiência, essas orientações são assim

---

<sup>121</sup> Entrevista-4 de 29/11/2005.

mínimas... Mas sempre a gente tem um acompanhamento, um direcionamento da Secretaria com relação à elaboração... Essas orientações são na forma de como elaborar a estruturação do Projeto Político Pedagógico. Agora, o conteúdo dele é a ‘Escola’ que discute.<sup>122</sup>

Por meio das entrevistas realizadas com a diretora e professores, pôde-se perceber que, nas metodologias adotadas, a ‘EMFC’ não convida os alunos para participar da elaboração do PPP. Essa percepção foi confirmada pelas entrevistas feitas com os alunos que afirmaram desconhecer o PPP da ‘Escola’. Comentando o fato e, simultaneamente, acrescentando informações, a professora Esmeralda, diretora da ‘Escola’, disse:

fica um lado manco porque nem o aluno e *nem a comunidade* participam. O aluno participa antes, durante o ano, quando a gente está avaliando, quando a gente senta com eles nos Conselhos. Aí eu acho uma participação importante, pelo fato da gente avaliar o PPP, mas pra sugerir nunca criamos espaço pra isso não.<sup>123</sup> (os grifos são nossos)

A metodologia adotada para a elaboração do PPP revela também o papel que esse projeto desempenha na ‘Escola’. Até que ponto ele é construído a partir da percepção coletiva de sua necessidade ou até que ponto ele está sendo elaborado como resposta a uma exigência da SME. Em uma fala da diretora, que revela o procedimento de elaboração do PPP da ‘EMFC’, ela afirmou:

Nós começamos a abrir todos os PPPs. Eu, [quando era ainda coordenadora], quando a gente ia montar o PPP, e eu sou muito prática, queria aproveitar o tempo, pegava os PPPs todos que tinha na ‘Escola’ e jogava lá. Vamos ver o que a gente pode estar modificando. Isso virou um deboche, porque nós começamos a perceber: nossa! Que que mudou nesse? Que que mudou naquele? Agora, de uns anos pra cá é que nós tivemos ciência do que que realmente é. Nessa última gestão [da SME], a gente teve [ciência] da importância do PPP.<sup>124</sup>

Pode-se inferir destas informações que a ‘EMFC’ ainda não conseguiu adentrar o caminho da autonomia, assumindo-se como autora de seu próprio trabalho e não como cumpridora de exigências burocráticas externas. As expressões “e eu sou muito prática”, “eu queria aproveitar o tempo”, “jogava lá”, “vamos ver o que a gente pode estar modificando”, “isso virou um deboche” são sinais que desvendam as limitações da compreensão da elaboração e do papel do PPP da ‘EMFC’. Esses sinais passam, ainda, uma imagem de que a elaboração desse PPP, pelo menos em sua fase inicial, foi um fardo pesado para a ‘Escola’ ou, no mínimo, uma tarefa a mais que a ‘Escola’ tinha para cumprir no início do ano. Pensa-se que a situação criada pela elaboração do PPP e as idéias que

---

<sup>122</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

<sup>123</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.

<sup>124</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.



essa situação criou podem, conseqüentemente, comprometer o alcance dos princípios em que deve se apoiar a elaboração de um PPP, além de evidenciar a parcialidade do envolvimento da 'EMFC' nessa elaboração. Essa compreensão vai ganhando contornos nítidos por meio dos relatos dos diferentes sujeitos entrevistados. Sobre, por exemplo, a participação dos funcionários na elaboração do PPP da 'EMFC', Hortência, porteira servente, comenta:

Tive conhecimento desse projeto neste ano, através de uma outra entrevista feita com as estagiárias da Faculdade Araguaia que estavam fazendo um estágio de campo aqui... [Antes] eu não tinha conhecimento (...) desse documento. [Esses] outros seis ou sete anos, nunca foi passado pra gente dessa forma, que a gente tinha que estar presente na elaboração desse projeto.<sup>125</sup>

Conforme já se informou, a 'EMFC' elaborou seu primeiro PPP 1998. Desde então, esse projeto tem sido reformulado anualmente. Tanto a versão original como as versões derivadas das reformulações foram analisadas neste estudo. Pôde-se entender dessa análise que não houve muita mudança na estrutura e nos textos apresentados pelos PPPs da 'EMFC' elaborados nos anos que se sucederam a 1998. O PPP original possui uma boa apresentação, ou seja, um sumário bem organizado, que orienta a estrutura de todo o documento. Seu formato é lógico, suas páginas são enumeradas e sua disposição interna é coerente. Parece ter sido concebido sob uma orientação técnica qualificada.

O mesmo não se verifica com as versões de 1999 e de 2000. Para começar, elas não possuem sumário nem páginas enumeradas. A estrutura dessas versões do PPP segue a estrutura criada para o PPP de 1998, embora certa negligência comprometa a sua apresentação, conforme se verá. Por exemplo, os projetos de 2001 e de 2002 retomam a utilização do sumário, porém sem a mesma qualidade de organização observada na versão de 1998. As páginas das versões referidas receberam uma enumeração posterior, feita à mão. O PPP de 2003 não tem sumário, nem páginas enumeradas, embora siga a estrutura dos projetos anteriores.

O PPP de 2004 não possui sumário, embora tenha páginas enumeradas e uma boa disposição interna. A versão do ano seguinte possui índice e páginas enumeradas. Apresenta uma estrutura simplificada e diferente da estrutura do PPP inicial da 'Escola', embora traga os mesmos elementos estruturais essenciais, presentes em todos os projetos político-pedagógicos mencionados, com variações pouco significativas.

O projeto político-pedagógico da 'Escola Municipal Flor do Cerrado', 2004, está estruturado assim: finalidade da 'Escola'; justificativa; caracterização e histórico da

---

<sup>125</sup> Entrevista-9 de 15/12/2005.

‘Escola’; histórico; perfil sócio-cultural; filosofia da ‘Escola’; objetivos da ‘Escola’; Estrutura organizacional; currículo; Avaliação; recuperação do processo ensino-aprendizagem; processo de decisão; relações de trabalho; avaliação do projeto político-pedagógico; tempo escolar; necessidades da ‘Escola’. Esses elementos são basicamente os mesmos dos PPPs anteriores da ‘Escola’ e o seu conteúdo mantém uma característica de elaboração que é comum a todos, isto é, de modo geral, os textos dos PPP da ‘EMFC’ apresentam informações imprecisas nos dados que trazem. Isto pode ser exemplificado quando se compara a versão de 2001 com a de 2004. Em suas páginas 7 e 3, respectivamente, pode-se ler:

No ano de 2000 a escola teve as 09 salas de aula reformadas com verbas do PAPE – Projeto de Adequação de Prédios Escolares do FUNDESCOLA e em agosto/2000 teve a ampliação de 03 salas de aula com recursos do Tesouro Municipal. (PPP 2001, p. 7)

Em 2002, a escola sofreu mais uma reforma com verbas do PAPE - Projeto de Adequação de Prédios Escolares do FUNDESCOLA e a ampliação de mais três salas de aula com recurso do Tesouro Municipal. (PPP 2004, p.3)

O que se pôde observar nos trechos citados? Que há duas datas diferentes para uma mesma reforma e ampliação do prédio da ‘Escola’ ou um erro de registro. O PPP 2001 fala da reforma das salas e ampliação no ano 2000, enquanto o PPP 2005 menciona essas mesmas obras sendo realizadas no ano 2002. No painel de entrada da ‘Escola’ há uma placa com a data do ano 2001, alusiva à ampliação das 3 salas de aula do prédio escolar, com o logotipo da gestão 2001-2004 da Prefeitura de Goiânia, onde se confirma esta data. Outra observação que deve ser evidenciada diz respeito às citações de autores nos PPPs, e que não aparecem relacionados em uma referência bibliográfica no final do projeto. Além disto, pode-se pontuar também uma desatenção dos autores do projeto (não se sabe a razão) em relação à inserção nos subitens do PPP de assuntos diferentes dos mencionados nos títulos.

Além de todos esses problemas, deve-se chamar a atenção para a necessidade de uma revisão lingüística do texto escrito. A pontuação, a concordância, bem como a adequação do vocabulário ao tipo de documento elaborado são aspectos de fundamental importância, tanto que, se desconsiderados, comprometem o conteúdo do texto. Essa chamada visa alertar para a compreensão de que a boa apresentação lingüística de um texto, no caso, a boa apresentação lingüística de um projeto político-pedagógico, ou o modo como esse projeto é dado a ler é fundamental. Nesse sentido, é possível afirmar que a ‘negligência’ na sua apresentação pode comprometer toda a credibilidade e confiança nos

dados, nas informações, conduzindo o leitor a julgamentos equivocados da própria ‘Escola’, que constrói a sua imagem por meio do PPP que apresenta.

Veiga enfatiza que “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”. (Veiga, 2004, p. 14) Sem querer transformar o referencial teórico em uma camisa de força a ser usada pela instituição escolar, mas tendo-o apenas como um suporte para alguns delineamentos que se fazem necessários nessa discussão, nota-se que as características dos PPPs da ‘EMFC’ aqui apresentadas são também uma expressão das suas atitudes. Ou seja, assim como foram detectados problemas na implementação da proposta investigada no interior da ‘Escola’, da mesma maneira foram detectados problemas no interior do seu PPP. O que demonstra que essa ‘Escola’ ainda não conseguiu “delinear sua própria identidade”. Buscando pôr em foco o objeto desta investigação, os PPPs da ‘EMFC’ foram analisados com o olhar direcionado especialmente para a maneira como tais projetos contemplaram a EAJA em seu conteúdo. Dessa maneira, pôde-se verificar alguns aspectos do percurso da EAJA na ‘EMFC’.

Buscar o lugar específico que a EJA deve ocupar no interior da educação tem sido uma tarefa dos que se dispõem a investigar este tema, pois a história da educação brasileira traz um lastro de descasos, discriminações e exclusões referentes à educação do jovem e do adulto. Na RME de Goiânia, qual tem sido esse espaço? Observou-se que essa rede tem uma história marcada por lutas e enfrentamentos para a construção de um espaço para a EAJA. A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ é uma expressão desse espaço, devendo apontar no seu projeto político-pedagógico — documento que sistematiza as concepções e as práticas escolares —, o lugar que a EAJA ocupa nessa ‘Escola’.

Este estudo foi feito, em parte, por meio da observação *in loco* e da análise dos projetos político-pedagógicos da ‘EMFC’ de 1998 a 2005. O PPP de 1998, no item referente ao “Perfil do Aluno”, resume em duas linhas quem é o aluno da EAJA: “o turno noturno tem a sua clientela formada por adolescentes, adultos, trabalhadores, moradores das vizinhanças”. Esse pequeno texto expressa mais do que o perfil dos alunos que a ‘Escola’ recebe; ele transmite uma falta de atenção e de cuidado no que se refere ao ensino noturno. Esse mesmo PPP denomina a EJA de Ciclo III e Ciclo IV, incluindo-a no contexto do matutino, indistintamente. O item ‘Tempo Escolar’ apresentou 200 dias letivos para o turno que vai das 19:00 às 22:45h. Esse mesmo item deixa bem marcada a nomenclatura de Ciclo III e IV, referindo-se aos alunos do noturno.

O PPP de 1999 suprime o item referente ao perfil do aluno. Apresenta o item ‘Objetivos de 5ª a 8ª série (noturno)’, apresentando esses objetivos por disciplina, mas sem qualquer contextualização. Apresenta o ‘Conselho de Classe’ como um dos procedimentos avaliativos, composto com a participação, também dos alunos, por meio de representantes de turma. O ‘Tempo Escolar’ prevê aqui 205 dias letivos, com as aulas das 19:00 às 22:00h. Observa-se a redução do tempo do noturno em relação ao PPP anterior.

O PPP 2000 faz referência ao ensino noturno mencionando que nesse ano “acontece o Ciclo III e a reformulação do ensino noturno”. E explica que a ‘Escola’ “estará desenvolvendo uma proposta metodológica interdisciplinar, onde a grade curricular [tem] uma carga horária paritária com 3 aulas semanais para cada disciplina”. Este PPP traz ainda objetivos gerais do ensino noturno, elencando-os, mas sem contextualizá-los. Apresenta também as metodologias do ensino noturno apenas sob a forma de uma lista, mas marcando este espaço. O ‘Tempo Escolar’ neste PPP traz: “Carga horária anual de 800 horas, sendo 705 de efetivo trabalho em sala de aula e 95 de atividades não presenciais”. Menciona ainda o ‘Conselho Escolar’, com o mesmo texto de PPPs anteriores.

Observou-se que o PPP 2000 ampliou a referência ao ensino noturno, trazendo algumas características da proposta da EAJA em vigor. Percebeu-se que o ano 2000 foi ainda o ano de implementação da ‘Base Curricular Paritária’, o que pode ser uma possível causa da ampliação do espaço da EAJA nesse PPP.

Os projetos político-pedagógicos de 2001, 2002 e 2003 possuem uma estrutura muito semelhante e não acrescentam informações significativas em relação aos anteriores. No PPP 2002 e 2003, o item ‘Diagnóstico Sócio Cultural’ acrescenta informações à caracterização dos alunos do noturno, trazendo algumas peculiaridades desses alunos, com um texto um pouco mais detalhado:

Já o turno noturno tem a sua clientela formada por adolescentes e adultos, trabalhadores, moradores nas vizinhanças, domésticas, vindas na maioria de outros estados. Humildes, possuem auto-estima baixíssima, fazendo parte de famílias desestruturadas. Buscam na ‘Escola’ um ponto de encontro, de lazer e de aprendizagem com a finalidade de enfrentar um mercado de trabalho. (Goiânia, PPP 2002, p. 11)

Os detalhes apresentados nesse “Diagnóstico” dos alunos do noturno, para além das descrições dos alunos, informam que a ‘EMFC’ possui um perfil de seus alunos da EAJA, o que é um diferencial para o atendimento a esses alunos. A idéia que deve prevalecer, no entanto, é a de que nem os alunos devem atender exigências da ‘Escola’, nem a ‘Escola’ deve atender exigências dos alunos. Nesse lugar, o que deve passar a existir

é um atendimento das necessidades de todos, escola e alunos, numa construção conjunta. Os textos relativos à avaliação, ao currículo, às metodologias não receberam modificações significativas nesses PPPs. O espaço dado à EAJA se manteve desde o ano 2000, sem alteração significativa embora a ‘Escola’ já estivesse experimentando as alterações provenientes do projeto de pesquisa. Contrário ao que se observou, a professora Aroeira disse que o PPP da ‘Escola’ é refeito todos os anos,

porque cada ano é um ano, a gente não pode continuar com um Projeto Político Pedagógico de quatro, cinco anos atrás; eu acho que as coisas vão se fazendo; a cada ano as coisas vão mudando e a gente vai crescendo, inclusive percebendo coisas novas, defendendo coisas novas e eu acho que isso tem que acontecer também dentro do Projeto Político-Pedagógico.<sup>126</sup>

Essa declaração da professora Aroeira se explica quando se entende que, na verdade, há uma reconstrução anual do PPP, mas sempre partindo do anterior, o que é natural, apenas acrescentando algumas informações, alguns detalhes, sem mudanças profundas no texto e na estrutura do documento. Isto se confirma, inclusive, com as reescritas à lápis sobrepostas aos textos dos PPPs, construindo o esboço do próximo PPP. A “novidade” trazida pelo PPP de 2004 foi a redução da caracterização da EAJA neste documento. O item relativo à metodologia não trouxe mais referência específica à EAJA, incorporando a EAJA em outro subtítulo: ‘Metodologias utilizadas nos Ciclos I, II, III e no noturno’. Como se vê, uma só metodologia para uma grande diversidade de alunos. O texto relativo ao item ‘Ensino Noturno’, de uma lauda, apresentado em PPPs anteriores, aparece no PPP 2004 reduzido a um parágrafo, sintetizando o conteúdo, mas se referindo à adesão da ‘Escola’ à “proposta de reformulação do ensino noturno” o que se entende ter sido a adesão ao projeto de pesquisa da SME. O texto a seguir explica o entendimento e a percepção da ‘Escola’ em relação ao ensino:

Acreditando que a escola deve oferecer um ensino de qualidade com informações e práticas adequadas às necessidades sociais, políticas e econômicas da realidade, “com a finalidade de formar um cidadão autônomo, crítico e participativo”, a escola aderiu à proposta de reformulação do ensino noturno. Os conteúdos mínimos serão priorizados, tomando por base a realidade do aluno, através de um trabalho interdisciplinar, inseridos em projetos e temas geradores, uma vez que ainda percebemos que o trabalho do noturno se mostra fragmentado, e somente com um trabalho coletivo, com a promoção da interdisciplinaridade poderemos melhorá-lo. (Goiânia, PPP 2004, p. 23. Grifos do texto)

Observou-se que ao mesmo tempo em que a ‘Escola’ extinguiu o espaço das metodologias específicas do noturno, inseriu um entendimento de consideração a esse

---

<sup>126</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

turno, “tomando por base a realidade do aluno”. A contradição dessas expressões parece indicar uma fragilidade do espaço da EAJA nessa ‘Escola’. Como trabalhar “tomando por base a realidade do aluno” sem uma metodologia própria para essa finalidade? O PPP 2005 reduz ainda mais o espaço de referência à EAJA. Nesse PPP não há um item relativo ao ensino noturno. Por essa razão, as informações concernentes à EAJA puderam ser pinçadas no decorrer de seu texto, em itens diversos. As mesmas que já constavam do PPP 2004. Assim, apresenta-se a compreensão de educação trazida por esses PPPs no item “Filosofia da Escola”. As informações contidas nesse item mostram o entendimento de que no contexto social gerado pela revolução tecnológica,

A educação precisa ser diversificada e transformadora, formando um sujeito crítico, atuante, capaz de compreender nossa sociedade e atuar sobre ela, buscando a superação das desigualdades. Assim, [tem] claro que a educação não se reduz à transmissão de conteúdos. É um processo de formação, que se realiza a partir de experiências vividas pelos sujeitos, nos diversos espaços educativos a que têm acesso (família, trabalho, escola, grupos de convivência...), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte de seu universo cultural. (Goiânia, PPP 2004, p. 8-9 e PPP 2005, p. 8)

Condizente com essa compreensão de educação, consta nesses PPPs uma concepção de conhecimento. Segundo eles, “a construção do conhecimento deve ser assumida numa perspectiva social. O aluno é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e os significados que constrói são o resultado de uma complexa rede de interações, intermediadas pela ação do professor”. (PPP 2004, p.9 e 2005, p.8) Um entendimento, portanto, que vai ao encontro das concepções trazidas na proposta de EAJA da SME e, por conseguinte, contemplando uma especificidade da EAJA.

Encontra-se em ‘Perfil sócio-cultural’ uma referência à EAJA, em um trecho que caracteriza seus alunos, que é, na verdade, uma parte da caracterização trazida dos PPPs 2002 e 2003, já referida. “O turno noturno é formado por adolescentes, jovens e adultos, trabalhadores, moradores nas vizinhanças, que buscam na escola um ponto de encontro, de lazer e de aprendizagem com a finalidade de melhorar seu nível de vida e garantir um lugar no mercado de trabalho”. (PPP 2004, p. 8 e 2005, p. 6) Esse perfil dos alunos do noturno se confirma com as informações coletadas por meio do questionário por eles respondido, que acrescentou outras informações já apresentadas.

Assim, essa discussão será exposta, pelo item relativo ao ‘Tempo Escolar’, que traz o mesmo texto apresentado desde o PPP 2000. Esse texto, porém, possui uma falha de informação que permaneceu, sem correção, nos anos que se sucederam. Trata-se de um trecho relativo à carga horária anual, onde ele se refere apenas à carga horária das turmas

de 5ª a 8ª série. Ou seja, a carga horária anual de 800 horas sendo, 705 de efetivo trabalho em sala de aula e 95 de atividades não presenciais. A turma de 4ª série, do projeto AJA, que também compõe o quadro dos alunos do noturno dessa ‘Escola’, possui uma carga horária diferente, ou seja, 600 horas de efetivo trabalho em sala de aula e 200 horas de atividades não presenciais. Mas esta carga horária não foi mencionada em nenhum PPP, dando a entender que a turma da 4ª série possui a mesma carga horária que as outras turmas da 5ª a 8ª série. O que demonstra não um desconhecimento, já que existe uma turma de 4ª série na ‘Escola’ que cumpre o seu horário diferenciado, mas uma desatenção da “equipe” elaboradora do PPP.

O PPP de 2005 reduz o espaço da EAJA e retira a referência ao trabalho interdisciplinar decorrente da “Base Curricular Paritária”. Esse projeto não menciona em nenhum momento o envolvimento da ‘Escola’ na pesquisa participativa de elaboração da proposta da EAJA da SME. Uma atitude no mínimo incoerente com o trabalho que a ‘Escola’ optou por realizar, ao aceitar o convite para participar dessa pesquisa, o que evidencia ainda mais a desatenção com relação à elaboração do PPP da ‘Escola’ e, sobretudo, em relação à EAJA, haja vista a relevância histórica dessa proposta para a EAJA da RME de Goiânia. O registro da experiência de EAJA vivida por essa ‘Escola’ ficou timidamente mencionado somente no PPP 2004, conforme já foi apresentado.

Observou-se, ainda, que os PPPs 2004 e 2005 apresentam algumas ações que não se efetivavam na prática: como o ‘Conselho de representante de turma’; e a ‘Reunião para avaliação da ‘Escola’ com participação de Alunos Representantes de Turma’. Segundo esses Projetos, o Conselho de representantes é composto por alunos “eleitos diretamente por cada turma. Os representantes se reúnem para discutir e propor soluções aos problemas vivenciados, sugerindo atividades de interesse dos educandos”.

Observou-se que esse Conselho não se efetivou, embora conste no PPP. A aluna Dália confirmou: “Não. Não tenho conhecimento não. Não conheço não”.<sup>127</sup> E o aluno Cravo reforçou: “Não, eu não tenho conhecimento; tenho conhecimento que a gente tem representante, mas (...) Conselho, aí não. Nunca vi. Mas eu acho esse Conselho uma coisa muito boa; se for levado avante eu acho que é uma boa, boa mesmo”.<sup>128</sup> O mesmo se deu em relação à reunião para avaliação da ‘Escola’ com a participação dos alunos. Ela não se efetivou. Dentre os procedimentos avaliativos adotados por essa ‘Escola’ está o ‘Conselho

---

<sup>127</sup> Entrevista-5 de 6/12/2005.

<sup>128</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

de Classe'. Segundo o PPP 2005, o “**Conselho de classe** é realizado bimestralmente pelo turno noturno nos moldes do Conselho de Ciclo”. E explica:

**Conselho de ciclo** – é um momento de avaliação coletiva dos resultados obtidos pelos alunos e da prática pedagógica, bem como um momento de socialização das experiências individuais e coletivas objetivando auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades e limites, garantindo uma melhor qualidade de ensino e mudança na conduta do aluno e professor. Os conselhos são bimestrais com a participação de todos os alunos e seus responsáveis; professores; direção; coordenação; dentro do horário letivo. (Goiânia, PPP 2005, p. 35) (Grifos do texto)

Este texto não é propriamente adequado ao aluno do noturno. Ele se refere à participação dos responsáveis pelos alunos, que são adultos, trabalhadores e, portanto, responsáveis por si mesmos. Essa impropriedade acaba desconsiderando, ainda que não tenha sido de propósito, as peculiaridades dos alunos da EAJA, prevalecendo as dos alunos do diurno. Esse procedimento avaliativo que já constava do PPP de 1998, o primeiro da ‘Escola’, permaneceu nas versões posteriores com pequenas alterações. Ele é entendido pela diretora, coordenadora pedagógica e professores como sendo um momento de grande exercício de democracia da ‘Escola’, tanto que, sobre o último Conselho, a diretora se manifestou assim:

Eu acho bacana, sabe, não é à toa que eu vi a necessidade de estar ali junto, todo mundo numa mesa redonda. Vamos discutir o que está ruim; acho que pondo os alunos pra participar a coisa fica mais legítima. Porque antes a gente sentava na sala da coordenação para fazer um conselho de classe, “descia o pau” em quem estava ruim; e hoje não; [quem] está bom recebe elogio. [E se referindo a quem está mal afirmou]: vamos mandar ele embora.<sup>129</sup>

Essa fala da diretora expressa a intenção de fazer um momento de discussão coletiva, embora o que se tenha observado nos momentos das reuniões tenha sido um exercício da pouca escuta ao aluno, de exercício de poder e até de autoritarismo, pois a diretora e os professores estavam convencidos de que aquela era uma forma democrática de fazer esse Conselho, mas não o discutiram previamente com os alunos e nem o rediscutiram posteriormente para avaliá-lo, ou repensá-lo. Apenas o inseriram como mais um procedimento da rotina escolar. Pode-se também, por meio do trecho da fala da diretora, “vamos mandar ele embora”, perceber a possibilidade de mandar o aluno embora, de excluí-lo, mesmo que isto não se efetive. Porém, a ameaça existe... A professora Aroeira acrescenta que tem pouca participação do aluno, mas mesmo assim acredita ser este um caminho: “Concordo, eu acho que ele é importante (...) apesar da pouca participação... A gente ainda tem que continuar insistindo, porque (...) ainda é a melhor forma. Essa coisa de

<sup>129</sup> Entrevista-1 de 25/10/2005.



“você entregar essa nota seca pro aluno sem dá direito a ele de falar nada é uma coisa (...) que já está ultrapassada”.<sup>130</sup>

A professora Aroeira mostra entender que a atitude autoritária já não faz mais sentido nas relações escolares. Durante a pesquisa de campo observou-se a prática desse ‘Conselho’. Ele foi realizado no final do segundo bimestre, cada noite com uma turma da 5ª a 8ª série. Nas noites em que havia Conselho ficava na ‘Escola’ apenas a turma a ser avaliada. As outras eram dispensadas. Assim, organizavam-se em uma sala de aula, e de modo meio circular, os alunos da turma, a diretora, a coordenadora pedagógica, os professores e a secretária geral ou um representante da secretaria da ‘Escola’. Os funcionários da ‘Escola’ sentavam-se de um lado da sala e os alunos, de outro.

É interessante pontuar que a disposição meio circular das pessoas ocuparem o espaço, ao invés de facilitar, dificultava o diálogo, pois a disposição referida mais se assemelhava a um tribunal de julgamento: um juiz (a diretora ou quem estivesse coordenando o trabalho), os advogados de acusação e defesa (os professores) e o réu (os alunos) vivendo um momento de tensão, de expectativa e de exposição, perante todos, de sua conduta e rendimento escolar. O aluno Cravo comenta: “Tem que ter reunião entre todo mundo, mas também tem que ter reunião em particular. Você chegar num aluno, explicar o que que está acontecendo, você entendeu? Eu acho que tem que ter, professor e aluno tem que sentar e conversar particularmente”.<sup>131</sup>

A reunião observada se organizou em duas partes. A primeira parte foi composta de dois momentos. No primeiro, eram feitos comentários gerais voltados para: a ausência às aulas como causa das notas baixas; advertências no sentido de que os alunos deveriam se empenhar mais nos estudos. No segundo, era feita a divulgação das notas falando o nome do aluno, pela ordem da chamada. Cada professor falava a nota do aluno e tecia seus comentários sobre a situação de cada aluno. Evidenciou-se nesses dois momentos um grande constrangimento da parte dos alunos. Na segunda parte, a diretora e a coordenadora pedagógica passavam a palavra aos alunos, que deveriam apresentar seus problemas, fazer seus comentários e avaliações. A essa altura, eles já estavam nervosos, apreensivos, cheios de culpa, tomados pelo sentimento de menos-valia, enfim, já tinham incorporado a responsabilidade pelos comentários feitos à turma e a cada um. Mesmo assim, alguns se arriscaram a fazer algum comentário. Quando isso ocorria, os próprios colegas riam,

---

<sup>130</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

<sup>131</sup> Entrevista-8 de 13/12/2005.

zombavam daquele que falava. Tais risos pareciam dizer: o que você pode falar, com este perfil que você tem. A aluna Dália comentou a sua impressão sobre isso, assim:

Acho que causa constrangimento no aluno. [Ele] não se sente bem; estão expondo ali sua nota, como que ele está. Na hora do Conselho ninguém fica tranqüilo. Sempre dá um friozinho na barriga, porque não é nada agradável uma pessoa ficar ouvindo o que está se passando com você. Eu acho desagradável. Tinha que ser reservado, porque o aluno tem que se preservar.<sup>132</sup>

Na reunião com os alunos da 8ª série a pressão foi ainda maior. Provavelmente por estarem concluindo a última série oferecida pela 'EMFC'. Nessa reunião houve um momento de grande pressão sobre um aluno que tinha faltado um mês de aula; que estava com notas vermelhas; tinha a experiência de iniciar e abandonar reiteradamente a série; que não demonstrava compromisso com os estudos, dentre outras observações. Ao copiar as notas ditadas pelos professores, a pesquisadora pôde notar a dificuldade desse aluno para enxergar. Indignada, a pesquisadora, então, perguntou se esse aluno já havia sido encaminhado a um oftalmologista. A coordenadora respondeu que a 'Escola' tinha feito esse encaminhamento, mas ele, por faltar muito, tinha perdido a oportunidade. Após a reunião, esse aluno permaneceu na sala, sendo o último a sair. A pesquisadora aproveitou para conversar com ele.

Receptivo à abordagem, ele confirmou que faltou às aulas, esclarecendo que estava desempregado há mais de três meses. Disse ainda que estava com 24 anos de idade e nunca teve sua carteira de trabalho assinada. E finalizou num clima de desabafo: "a gente perde a vontade de tudo, não dá vontade de estudar". Este aluno não finalizou o ano letivo. O abandono da escola constitui uma expressão de exclusão de grande extensão, que requer maior atenção, especialmente quando se trata do adolescente, do jovem ou do adulto. Esse episódio, além de mostrar uma possível origem do problema, mostra, simultaneamente, que a 'EMFC' não dispensa maior atenção para essa questão, embora disponha de dados próprios sobre os quais poderia se debruçar e fazer várias indagações. Parece que a 'EMFC' ainda não se deu conta dessa responsabilidade e nem de sua potencialidade para, quem sabe, contribuir para encaminhar algum tipo de atendimento das necessidades de um aluno como esse.

Quanto aos procedimentos para a realização desse Conselho, a professora Aroeira parece já ter percebido que algo não está bem, mas atribuiu ao aluno esse fato:

Os alunos ainda ficam muito intimidados para participar; eles falam muito pouco; são poucas as salas que têm uma participação, são poucos os alunos que

---

<sup>132</sup> Entrevista-5 de 06/12/2005.

colocam, que fazem uma auto-avaliação ou que avaliam os professores e as aulas. Mas, eu ainda acredito que é um processo de construção. O aluno já está acostumado de longas datas a ser aquele aluno que só recebe e fica calado. Tirar dele alguma coisa ainda é uma dificuldade; eu acho que a gente tem que tentar, tem que continuar para que isso, de fato, se efetive como uma troca.<sup>133</sup>

Se, por um lado, é bem verdade que o aluno da EJA está “acostumado de longas datas a ser aquele aluno que só recebe e fica calado”, incorporando (críticas e elogios) que esse Conselho lhe atribui, por outro, o professor também já está acostumado a falar e o aluno escutar. “Silêncio” é a palavra que os professores histórica e reiteradamente repetem nas salas de aula. E essa é a relação que se reflete nesse Conselho. O que ficou evidente foi que em momento algum os professores questionaram os procedimentos adotados. Eles não pararam para refletir e ponderar sobre a situação constrangedora a que estavam submetendo seus alunos. Isto denota, mais uma vez, a falta de diálogo, ou de dialogicidade, se se pensar como Freire. Em momento algum esses professores se colocaram no lugar dos alunos, sentindo, em sua própria pele, o que se passa com o aluno.

Em que pese os descompassos que foram apontados neste capítulo 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, ou seja, algo estava sendo feito para o atendimento às necessidades dos alunos de EAJA que ela vem recebendo. Há um esforço no sentido de encaminhar um projeto educativo diferente, embora permeado de problemas, que deve ser percebido por essa ‘Escola’, a fim de que ela possa, por si própria, superar suas contradições, encontrar soluções e trilhar o caminho da autonomia na busca do atendimento às suas necessidades.

---

<sup>133</sup> Entrevista-3 de 24/11/2005.

## *Considerações Finais*

## *Considerações Finais*

Fez até uma apresentação: nós vestimos de estudante, e, no futuro, aí nós já vestimos outra roupa. A da profissão, recebendo o diploma. Ajudou, ficou marcado. Eu vou lutar, fazer o possível para realizar o sonho. (Rubi, aluna da 8ª série)

A sociedade contemporânea exige que os sujeitos que a compõem sejam capazes de refletir sobre suas ações, as ações do outro e as ações da própria sociedade. Esta exigência decorre principalmente das determinações impostas pelas condições objetivas do mundo do trabalho, originando em cada sujeito um movimento de busca do conhecimento para o atendimento das suas necessidades. Imbuídos desta exigência, os sujeitos envolvidos na educação, especificamente na educação escolar e, mais especificamente ainda, os envolvidos na educação escolar de adolescentes, jovens e adultos são levados a também refletir sobre o papel social da educação e sobre as condições específicas de oferta do conhecimento.

Distintamente de uma formação escolar moldada em padrões conceituais fechados e irrefutáveis, apresentam-se hoje novas reflexões epistemológicas indagadoras do reducionismo e das dualidades de certas vertentes da ciência moderna. A forma como o homem vem se relacionando consigo, com o outro, com a natureza e com o mundo vai se modificando e levando-o a repensar essas relações. As respostas supostamente acabadas, que em geral fundamentavam suas indagações, vão perdendo sentido e força na medida em que as relações vão se tornando mais complexas, trazendo novos olhares sobre velhas questões.

As reflexões epistemológicas, que vêm ocupando um espaço cada vez maior na atualidade, mobilizam o homem no sentido de, simultaneamente, questionar o definido e enfrentar o desconhecido, instigando-o a superar o medo e a apostar nas possibilidades de desvendar criticamente o presente, para melhor construir o futuro. Em sintonia com o espírito que impulsiona esse movimento, presente inclusive na fala que serve de epígrafe para estas considerações, buscou-se neste trabalho debruçar sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos, procurando compreendê-la em sua essência para poder

participar deste universo intervindo e contribuindo, acreditando no valor dessa modalidade de educação para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

É consenso que apenas a quantidade de conhecimentos recebida na fase inicial da escolarização não basta para toda a vida. O mundo e o ser humano estão em constante transformação. Existe uma necessidade permanente de educação que se acentua neste momento de rápidas transformações científicas e tecnológicas da humanidade. É uma necessidade inerente à vida. Portanto, à educação cabe o papel de fornecer conhecimentos que ajudem a viver em um mundo cada vez mais complexo. São reorientações compreendidas nos vínculos existentes entre a educação e os novos desafios postos incessantemente pela sociedade em constante transformação.

Nesse contexto de transformações históricas, isto é, econômicas, políticas, sociais e culturais, o grande confronto é determinado pela concepção de homem e de sociedade, pelo compromisso com a formação de uma humanidade que se reconheça na igualdade do direito de cada um e na diversidade do ser e das relações sociais. Desse modo, reorientar as concepções educacionais não significa um simples rompimento com conceitos iluministas, positivistas, cartesianos ou de qualquer outra natureza. Junto a isso, a educação se insere em um projeto de orientação social neoliberal, de aparência permissiva, mas com mecanismos de regulação social, por meio, principalmente, da livre concorrência, que transfere para a instância civil e para o próprio sujeito, tomado da perspectiva individual, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. É o indivíduo inserido em uma sociedade dita global, onde o social é o mercado consumidor e as oportunidades tidas como iguais para todos se dão, apenas, no âmbito legal. O discurso propalado se constitui, então, como um subterfúgio fundamental para ocultar, encobrir as grandes contradições, cada vez mais acentuadas, a fim de defender os interesses do projeto neoliberal. Para atender a essa racionalidade, a escola é envolvida em um conjunto de forças que a obrigam a redefinir sua prática.

A redefinição da prática escolar aponta, portanto, para caminhos que podem conduzir a lugares diferentes, ou seja: o caminho da defesa dos interesses do modelo neoliberal, da reprodução da ordem social injusta; ou o caminho da reprodução das contradições, caminho este que passa necessariamente pela conservação de determinados aspectos da vida social, mas passa necessária e, simultaneamente, pela transformação da vida social operada pela crítica, pelo enfrentamento das contradições e pelo esforço de superação das injustiças sociais, na busca da boa qualidade de vida para todos, na defesa dos interesses e necessidades dos socialmente excluídos dos bens materiais, culturais e

educacionais construídos coletivamente, enfim, pela construção de uma sociedade justa e igualitária. E a SME de Goiânia mostrou ter feito uma escolha determinada, no período analisado, ao apresentar uma Proposta para a educação de adolescentes, jovens e adultos comprometida com as classes populares ou subalternas da sociedade brasileira.

Os esforços de muitos educadores e pesquisadores da área educacional deram força a essa luta de resistência histórica que vem travando a SME de Goiânia. Um caminho marcado por mais de uma década de enfrentamentos e superações que resultou na elaboração da proposta que se constituiu como uma das dimensões do objeto desta investigação. Vê-se, portanto, que na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) não faltam representantes comprometidos com a causa. Trata-se de sujeitos sociais que se mobilizaram em torno de propostas que expressam a possibilidade de construção de um ensino que corresponda às necessidades dessas diferentes categorias de alunos, que vivem a condição de excluídos das relações educacionais que se dão na sociedade. Em outros termos, que se mobilizam a favor de um tipo de ensino capaz de contribuir para proporcionar às categorias de alunos referidas a faculdade de tornarem-se cidadãos críticos e participativos e gerentes de sua própria existência. Conquista, diga-se de passagem, que ainda está por ser realizada, e que não poderá sê-lo, plenamente, sem a participação efetiva dos sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta pesquisa, que teve como objetivo geral investigar a “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, e que se deu por meio do estudo da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’, talvez possa contribuir para discutir a educação de adolescentes, jovens e adultos vivenciada pela escola estudada e, por analogia, contribuir ainda para essa mesma discussão nas demais escolas da RME de Goiânia.

Ao traçar o percurso desta investigação, optou-se por fazê-lo por meio do estudo do Projeto Político-Pedagógico da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’. Essa escolha não foi aleatória, mas guiada pelo entendimento de que o PPP de uma dada escola constitui (ou deveria constituir) o caminho mais seguro para alcançar a sua prática. A ‘EMFC’ se mostrou como sendo a escola mais adequada para esta investigação, conforme apontaram as razões expostas na introdução deste trabalho. Essa adequação pôde ser confirmada ainda no percurso desta investigação, pois por meio deste percurso foi possível perceber que ‘EMFC’ estava comprometida com a implementação da Proposta mencionada. As diretrizes indicadas pela Proposta da SME eram a tônica das reuniões dos professores, dos projetos e dos planejamentos das aulas.

A verificação da vivência dessa proposta de educação popular no interior da 'EMFC' possibilitou a apreensão não somente dos aspectos imediatos e facilmente visíveis do atendimento às especificidades da EAJA, como, por exemplo, o das instalações físicas, mas também a apreensão dos aspectos latentes, ou seja, daqueles aspectos relacionados com as práticas administrativas e pedagógico-docentes. Foi possível, dessa maneira, perceber as forças que a movimentavam, assim como as dificuldades e limitações que permeavam a prática da 'EMFC', alertando para um caminho, sem retorno, percorrido com o esforço de quem está cotidianamente envolvido nesta realidade, mas com obstáculos que precisam ser superados.

As falas dos alunos revelaram a distância que ainda existe entre o discurso e a prática ou entre o proposto e o realizado, confirmando o que foi observado em algumas aulas e na ambientação inadequada para o acolhimento do aluno da EAJA. É preciso ressaltar que a 'Escola' possui o seu próprio caminhar, determinado por diversos fatores, que marcam o seu ritmo. Esse caminhar, porém, não se faz em descompasso com as diretrizes emanadas da SME. Vale dizer que, por mais que tais diretrizes possam parecer distantes da prática de EAJA vivenciada pela 'EMFC', elas orientam especificamente essa prática, e, presume-se, a partir da abrangência a qual se destina, referida em sua identificação, orientam também a prática de EAJA que vem ocorrendo nos limites das demais escolas da RME de Goiânia.

O objeto de estudo desta pesquisa indicou, portanto, a necessidade de discutir o que se entende por Projeto Político-Pedagógico e por educação para adolescentes, jovens e adultos. Além disso, indicou ainda a necessidade de discutir a estreita vinculação que existe entre o que seja a educação de adolescentes, jovens e adultos e o conceito de educação popular.

O entendimento de Projeto Político-Pedagógico (PPP) formado no decorrer deste processo investigativo foi o de que o PPP é muito mais do que o esforço de construção de um planejamento que a escola tem a intenção de realizar. Ele deve ser, na verdade, uma expressão sistematizada do coletivo de sujeitos que atuam nas unidades escolares sobre sua concepção de escola, de homem, de sociedade, de mundo. Mais do que isso, ele deve ser questionador da realidade e propositor de um trabalho coletivo capaz de possibilitar a superação da rotineira fragmentação da organização escolar, tornando-se uma força de intervenção que extrapola a instituição escolar, desdobrando-se na própria comunidade, numa tentativa de libertação do autoritarismo e da centralização de poder.



O conceito de Educação Popular está ainda hoje muito relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 60. O contexto político vivido no país nesta década reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada, como se sabe, por Paulo Freire. A influência dessa experiência educacional deslocou o significado de 'educação popular' para o conteúdo político da educação, passando a ser uma expressão própria apenas da educação produzida pelas classes populares ou para as classes populares, voltada para os interesses dessas classes.

A experiência de educação popular idealizada por Paulo Freire era direcionada para o adulto analfabeto. Por isso ela necessita 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. Hoje já está também incorporado às referências à categoria de ensino para o adulto, também o adolescente e o jovem. Isto devido, principalmente, às taxas de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

Foi na perspectiva, portanto, de uma educação construída *com e para* os seus sujeitos, que este estudo trabalhou com essa categoria de educação. Assim, foi possível buscar uma compreensão sobre quem eram estes adolescentes, jovens e adultos e qual era a educação que eles pensavam ser a que lhes convinha e porque lhes convinha. Sobre quem eram, também, os profissionais da educação que trabalhavam com esses alunos.

Entendeu-se que essa discussão teria maior compreensão e significado se fosse inicialmente situada no contexto regional, metropolitano e educacional em que se desdobra. Por essa razão foram apresentados os dados colhidos em um levantamento recente para caracterização da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), feito durante a primeira etapa de uma das pesquisas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulada 'Juventude, Escolarização e Poder Local'. Esses dados apontaram que essa Região, segundo a Lei Complementar 027/1999/Goiás, compõe-se de 11 municípios e localiza-se na mesorregião denominada de Centro Goiano.

A população do município de Goiânia, somada à população dos dez outros municípios que formam a RMG, atinge um total de 1.636.705 habitantes. (IBGE, 2000) Desta população, 98,4% dos habitantes residem na zona urbana e o restante, na rural. Na última década, ocorreu certa constância de crescimento populacional, este decorrente, sobretudo, do número significativo de migrantes vindos de várias partes do país.

A Região Metropolitana é polarizada pela cidade de Goiânia em razão de vários fatores: ser a capital de Goiás; localizar-se no Centro do país e constituir-se numa cidade que desempenha o papel de entreposto entre o Sul e o Norte, o Leste e o Oeste do estado de Goiás. Goiânia expandiu-se em seus setenta anos de existência, alterando substancialmente o projeto urbanístico inicialmente proposto. Seu projeto original previa a construção de um espaço urbano para uma população de 50 mil habitantes. Hoje, a capital de Goiás conta com 1.090.581 habitantes (Censo/IBGE/2000), que ocupam uma extensão territorial de 789,7 Km<sup>2</sup>. Do número de habitantes indicado, 839.630, aproximadamente, possui 15 anos de idade ou mais.

Sobre a educação, o referido levantamento registrou que, em termos de níveis e modalidades de ensino, Goiânia conta com 162 escolas municipais e 178 escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental (incluindo as que atuam com Educação de Jovens e Adultos). Em 2003, Goiânia contava com um total de 210.351 alunos matriculados nesse nível de ensino. Desse total, 43.897 estavam matriculados no ensino privado.

Com base no Plano Municipal de Educação (PME/Goiânia, 2003), os dados mostram a não-universalização da educação fundamental em Goiânia: cerca de 2,2% de crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, ainda não são atendidos. Cabe destacar, no entanto, que o número de matrículas desse nível de ensino é bem superior ao quantitativo de crianças e adolescentes pertencentes a essa faixa etária, evidenciando um alto índice de defasagem idade-série (57.911 alunos matriculados com mais de 14 anos na educação fundamental, principalmente na rede pública). O analfabetismo funcional atinge 14,8% da população acima de 15 anos. A taxa de analfabetismo entre os jovens de 15 a 29 anos corresponde a 2,7% desta população, elevando-se para 23,3% quando se trata da população de 60 anos acima.

Em relação ao ensino médio, os pesquisadores da FAPESP descobriram que, em 2003, Goiânia atendeu 67.430 alunos: 52.806 em escolas públicas e 14.624 em particulares. (Censo Escolar/2003) Nos três últimos anos, esse número vem crescendo lentamente, especialmente em se tratando do número de adolescentes de 15 a 17 anos, idade adequada a esse nível de ensino. Entretanto, esse crescimento ainda não representa a metade desses alunos, o que indica a existência de problemas estruturais nesse nível de ensino, sobretudo, os relacionados às taxas de reprovação e de abandono da escola. Menos por reprovação e mais pelo abandono, a exclusão do jovem constitui um problema que deveria merecer maior atenção do sistema público de ensino, uma vez que não apenas o

acesso escolar deve ser viabilizado, mas também a permanência do jovem na escola para a continuidade de sua formação.

Sobre a educação superior, a mesma pesquisa indicou que o número de alunos matriculados na rede de educação superior em Goiânia, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior feita pelo Censo de 2000 (Goiânia/2003) é de 33.869, sendo que a maior parcela encontra-se na rede privada, que teve um crescimento significativo nas últimas décadas no país.

Na sociedade contemporânea, a formação superior assume relevância na medida em que as diversas áreas do saber e de formação profissional tomam dimensão privilegiada frente às demandas apresentadas pelo avanço tecnológico e os desafios a serem enfrentados cotidianamente para a sobrevivência humana. Nesse sentido, a garantia do acesso à educação superior das camadas populares tem se colocado como um desafio permanente, visando o atendimento das necessidades do segmento juvenil dessa Região.

O município possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960. Os alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivo. 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, constitui-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.

A partir de 1995, numa demonstração de consolidação do espaço que ia se formalizando, a “Equipe do Noturno” se transformou no ‘Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos’ (SEAJA), vinculado ao Departamento de Ensino da SME. Em dezembro de 1998, o SEAJA apresentou o “Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia”. Essa foi a primeira proposta que apresentou uma intenção de integração do atendimento aos adolescentes, jovens e adultos da SME de Goiânia da 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental e que trouxe alterações marcantes para o atendimento da 5ª a 8ª série, com a organização paritária das disciplinas. 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 Gestão 2001-2004 da SME de Goiânia transforma o SEAJA na Divisão de Educação Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), tornando-se parte do Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). A equipe que assume essa Divisão, composta por membros da equipe anterior e por outros professores da rede, convidados, tem a tarefa de elaborar uma nova proposta para a EAJA da SME. Para implementar a tarefa, a DEF-AJA fundamenta-se em discussões e estudos realizados desde 1992 e inicia a construção de um projeto de pesquisa como metodologia para a elaboração de uma proposta que fosse capaz de trazer encaminhamentos para as questões curriculares provenientes da adoção da “Base Curricular Paritária”. O projeto encaminhado apontou a intenção de fazer com que os próprios sujeitos envolvidos construíssem essa proposta.

Quarenta e duas (42) escolas da rede, do total de 89 que trabalhavam com a EAJA no ano de 2002, optaram por participar da pesquisa. Destas, 40 escolas permaneceram até o seu término, em 2004. Nas diferentes formas de atendimento aos alunos jovens e adultos, a Rede Municipal de Goiânia contava, em 2004, com aproximadamente 24.000 alunos. Todos fazendo parte da EAJA e sendo atendidos por professores da própria Rede, exceto o Programa AJA-Expansão no qual atuam alfabetizadores e coordenadores populares. Na EAJA todos os professores possuem curso de licenciatura, somando um total de aproximadamente 1.203 professores.

Em 22 de junho de 2005 é 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.

Mas para a efetivação das mudanças trazidas por essa proposta algumas barreiras precisam ser transpostas. Inicialmente, percebe-se que a principal delas é a falta de maior participação do aluno na elaboração do trabalho escolar. Quando perguntados sobre se os alunos do noturno já foram convidados alguma vez a participar da elaboração e da

construção do PPP da ‘Escola’, estes demonstraram total desconhecimento sobre o assunto, revelando o *ponto de fragilidade* da ‘EMFC’ na implementação da proposta da EAJA. Ou seja, demonstram que essa ‘Escola’ se orienta por um trabalho construído *para* o aluno, diferentemente do que é construído *com* o aluno.

O que ficou confirmado nesta investigação é que os alunos da EAJA da ‘EMFC’ estão fortemente preocupados com as condições concretas que os envolvem em seus locais de trabalho. Tanto é verdade, que a própria ‘Escola’ identificou esta preocupação em um levantamento que fez com esses alunos, detectando o ‘trabalho’ como ‘Tema Gerador’. É especialmente esta preocupação que os mobiliza a enfrentar o cansaço e a terceira jornada do dia, deslocando-se para a ‘Escola’. Eles acreditam que a escola é o caminho que lhes garantirá melhores condições de vida, aumentando-lhes as chances de encontrar um lugar no intrincado mercado de trabalho. Mas, pôde-se observar que junto à prática da ‘EMFC’ havia um esforço de superação, e, ao mesmo tempo, a reprodução de ações pautadas em um modelo autoritário. Ou seja, esta ‘Escola’ possuía em sua dinâmica a prática de discutir e elaborar os seus projetos sem a participação dos alunos, e de, posteriormente, apresentá-los a eles como atividades que tinham de ser executadas.

Esta prática foi se confirmando, também, por meio das entrevistas com os alunos que expressaram não ter participação em reuniões para tomadas de decisões na comunidade escolar e pelo encurtamento do espaço reservado às reflexões concernentes à EAJA em seu PPP. Por conseguinte, constatou-se que o diálogo, a palavra, a escuta, a relação de dialogicidade definida por Paulo Freire, portanto, despontou-se como um direito que ainda estava por ser conquistado integralmente.

A proposta para a EAJA da SME, aprovada em 2005, é uma resposta a um movimento histórico de construção de um trabalho, com a preocupação de incentivar a continuidade da educação escolar para esses alunos, tendo como principal orientação as necessidades provenientes da realidade desses sujeitos. Nesse sentido, ela apresenta como principal característica de adequação ao atendimento dos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, uma reorganização da carga horária das áreas de conhecimento com a denominação de ‘Base Curricular Paritária’. Esta reorganização, que toma como princípio o entendimento de que todas as áreas do conhecimento possuem igual relevância para a formação humana, dispondo-as com a mesma carga horária, acarreta marcantes mudanças que se originam na concepção de currículo, passando pela concepção de avaliação, alterando significativamente a dinâmica da prática escolar.

A introdução da 'Base Curricular Paritária' busca romper com a escola estruturada pela multidisciplinaridade, assentada na fragmentação e no acúmulo do conhecimento acarretando, dentre outras coisas, uma organização estrutural em que as distintas áreas do conhecimento humano possuem uma carga horária própria e uma atuação independente, apartada uma das outras. Diferentemente disto, a 'Base Curricular Paritária' conduz para uma atuação interdisciplinar que propicia mudanças nos procedimentos que sinalizam no sentido de maior integração.

Se compararmos a 'Escola Municipal Flor do Cerrado', com outras escolas da própria RME, e, sobretudo, se a compararmos com outras tantas escolas públicas desse país, pode-se afirmar que se trata de uma escola privilegiada em termos de recursos físicos e materiais. É importante mencionar, a despeito de ser ainda comum as escolas restringirem a utilização dos recursos materiais e pedagógicos de que dispõem para os alunos da EJA, que isso não ocorre na 'EMFC'. Nela, tais recursos são disponibilizados indistintamente para todos os alunos. Pode ser esse um dos aspectos que justificam o fato de essa 'Escola' ter sido indicada como sendo uma que procura fazer um atendimento diferenciado para os alunos da EJA.

No entanto, ao mesmo tempo, não foi percebida a preocupação em manter parte do espaço das paredes com o uso de temáticas e produções da EAJA. Os trabalhos e as produções voltados para esses alunos, quando expostos, os eram por pouco tempo, em função de alguma programação passageira e logo eram retirados. Isto demonstrou certa falta de adequação desse ambiente para esta modalidade de educação, reafirmando uma situação histórica de exclusão e na qual se encontram inseridos os alunos adolescentes, jovens e adultos. Em outras palavras, a escola estava organizada e funcionando "adequadamente" para os alunos que a freqüentavam durante o diurno: matutino e vespertino. Aos alunos do turno noturno restava adaptarem-se como pudessem, ao ambiente já dado.

Essa situação expressa a presença da exclusão educacional (portanto, social) comum e quase imperceptível, incorporada pela cultura escolar que se apresenta volta e meia na afirmação de que os alunos do noturno ocupam um espaço que não lhes pertence. Isso, no mínimo, soa como se recebê-los na escola fosse um favor, uma gentileza e não um dever do Estado, inclusive previsto em lei.

A 'Escola Municipal Flor do Cerrado' fica localizada no bairro 'Canto Goiano'. O bairro 'Canto Goiano' parece ser o ponto de intersecção das relações sociais existentes entre as pessoas que nele vivem e as que vivem em seu entorno. São bairros próximos que

possuem uma relação de interdependência que, conseqüentemente, traz implicações para a sociabilidade dos alunos da ‘EMFC’, devido à maneira como essa relação acontece. A realidade conflituosa presente na fala dos alunos entrevistados é um indicativo a ser levado em conta pela ‘EMFC’ ao tomar decisões em favor do atendimento das necessidades de seus alunos da ‘EAJA’, pois apenas eles têm uma vivência concreta dos problemas que enfrentam, mesmo que de maneira inconsciente. Daí porque um atendimento diferenciado, respeitoso e que os leve a sentirem-se valorizados, deva passar necessariamente pelo crivo desses alunos.

Ficou evidente, nas informações dadas pelos alunos entrevistados, a situação de preconceito na qual eles e os moradores da ‘Vila da Mata’ vivem. A ‘Vila da Mata’ é uma comunidade de posse urbana que abriga a maioria dos alunos da ‘EMFC’. São preconceitos, portanto, perigosos para eles, como sujeitos que freqüentam essas comunidades: uma comunidade onde são vistos como estranhos e que têm de romper fronteiras diariamente para conviver nesse território que eles sabem que não lhes pertence e, a outra comunidade, o território do qual fazem parte, e ao mesmo tempo não fazem, pois não foi o que eles escolheram, e que, por isso, são expostos diariamente ao preconceito. A auto-estima, ingrediente tão afetado pelos alunos da EAJA, se vê agravada por essa relação. São preconceitos, portanto, que se tornam perigosos também na junção dessas comunidades, por criarem barreiras que dificultam todo o convívio social, influenciando, conseqüentemente, na freqüência e permanência desses alunos na ‘EMFC’.

A abordagem do contexto social nesta pesquisa se justificou pelo entendimento de que o contexto social é um aspecto de extrema importância para a compreensão do trabalho escolar da ‘EMFC’, na medida em que ela influencia o contexto e é por ele influenciada. Nesta pesquisa, o contexto social adquiriu importância singular por ter como elemento de seu objeto investigativo a proposta da EAJA da SME de Goiânia, que traz como orientação a concepção de educação freiriana, de respeito à realidade dos educandos.

Foi notado que as características do Projeto Político-Pedagógico da ‘EMFC’ apresentadas foram também uma expressão das suas atitudes. Ou seja, assim como foram detectados problemas na implementação da proposta investigada no interior da ‘Escola’, da mesma maneira foram detectados problemas no interior do seu PPP. O que demonstra que essa ‘Escola’ ainda não conseguiu “delinear sua própria identidade”. Buscando pôr em foco o objeto desta investigação, os PPPs da ‘EMFC’ foram analisados com o olhar direcionado especialmente para a maneira como tais projetos contemplaram a EAJA em seu conteúdo. Dessa maneira, pôde ser verificado alguns aspectos do percurso da EAJA na ‘EMFC’.

Dentre os procedimentos avaliativos adotados por essa 'Escola' está o 'Conselho de Classe'. Ele é entendido pela diretora, coordenadora pedagógica e professores como sendo um momento de grande exercício de democracia vivenciado pelos diferentes sujeitos da 'Escola', ou seja, esse caráter democrático se dava pelo fato de que este 'Conselho' era realizado com a participação de toda a turma, os professores, a coordenadora, a diretora e algum representante da secretaria da 'Escola'. Mas foi observado que os momentos das reuniões foram, na verdade, um exercício da pouca escuta ao aluno, um exercício de poder e até de autoritarismo. Um momento de grande constrangimento vivido pelos alunos. Em entrevista, os alunos falaram das dificuldades enfrentadas durante o 'Conselho', comentando o quanto é desagradável ter sua vida escolar exposta perante toda a turma, com comentários sobre o desempenho de cada um. Na mesma entrevista os alunos sugeriram que deveria haver momentos reservados, para preservar o aluno.

O que ficou evidente foi que em momento algum os professores questionaram os procedimentos adotados. Eles não pararam para refletir e ponderar sobre a situação constrangedora a que submetem seus alunos. Isto denota, mais uma vez, a falta de diálogo, ou de dialogicidade, se se pensar como Freire. Em momento algum esses professores se colocaram no lugar dos alunos, sentindo, em sua própria pele, o que se passa com eles.

Embora esta investigação tenha apreendido a presença de contradições e de conflitos no interior da 'EMFC', pôde perceber também que a conjunção interna dessa 'Escola' conduz mais para a necessidade da elaboração do PPP da 'Escola' com ênfase em novos parâmetros do que para a acomodação. A acomodação geraria falta de participação, de compromisso interno, abrindo a 'Escola' a ações externas autoritárias, desvinculadas de seus interesses. Pode-se afirmar, portanto, que a 'EMFC' possui forças que a direcionam para a transformação e a afastam do lugar da acomodação.

Esse parece ser o caminho que a 'Escola' vem procurando seguir, ou seja, um caminho de mudanças, de busca de alternativas que respondam às suas necessidades, apesar das contradições e dos conflitos. No entanto um caminho de mudanças é também um caminho de incertezas, de dúvidas e, em si tratando de escola, é também um caminho de conflitos, de resistências, de aprendizagens, erros e tentativas. Mas também de superações, de crença na possibilidade da construção de um trabalho que corresponda às necessidades dessa comunidade. De crença de que algo está sendo feito, de que, de modo geral, não predomina a acomodação.

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, direcionando a sua prática. A adesão da 'EMFC' a essa proposta se consolidou, principalmente, por meio da identificação da maioria de seus professores de EAJA com ela, compreendendo-a como um direcionamento que precisava ser tomado para o atendimento a esses alunos. Isto se tornou um fator importante para a continuidade dessa implementação, demonstrando que, mesmo com patamares diferentes de compreensão do significado dessa proposta, ela é um caminho que vai se consolidando nas práticas adotadas por cada educador e por cada escola dessa Rede. Uma consolidação que se dá dentro das possibilidades históricas para a construção do espaço da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Finalizando, é importante ressaltar que em qualquer estudo o sujeito que investiga corre o risco de deixar que os aspectos que compõem sua subjetividade comprometam a objetividade que a investigação científica exige. Esse risco é ainda maior quando o sujeito que investiga está intrinsecamente envolvido com o objeto investigado, ou seja, quando atua com ele. Caso da pesquisadora deste trabalho. No entanto, cabe ressaltar, também, que a consciência desta questão, percebida desde o início desta pesquisa, foi considerada, a fim de neutralizar os efeitos que a condição da pesquisadora trazia consigo. Mesmo tomando esse cuidado, mesmo estando permanentemente atenta e em vigília, a pesquisadora não seria ingênua ao ponto de afirmar a total superação das dificuldades que contornam ou permeiam a questão apontada, até porque não deseja se desvestir, por inteiro, da paixão que a levou a escolher essa temática de pesquisa. Ou seja, toma a opção de tornar-se sujeito integrante da história que é construída no universo da educação de adolescentes, jovens e adultos.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP, Autores Associados, 1977.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- Boletim Informativo Ponto de Vista*. Goiânia: CEFET-GO, (8): mai., 2004.
- BRASIL. Lei da Reforma de 1º e 2º Graus – Lei nº 5.692/71.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11/2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2004 (Col. Educação para Todos).
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de A. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino*. In: SILVA, Aurora H. F. e EVANGELISTA, Ely S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia, Editora UFG, 2004.
- CLIMACO, Arlene Carvalho de Assis. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a secretaria municipal de educação de Goiânia (1961 – 1973)*. Goiânia, Cegraf, UFG, 1991. Coleção Teses Universitárias.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP; Papirus, 2005.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto temático: *Juventude, Escolarização e Poder Local*. 2003.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Introdução*. Relatório de pesquisa, eixo JUV, [2006].

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatório de pesquisa: *Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia*, [2006].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: O minidicionário da língua portuguesa, Século XXI. Escolar*. 4 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 11ª ed.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 38 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Vozes. 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1996.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto-Pedagógico*, 1994-1995.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 1998.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2000.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2001.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2002.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2004.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *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: Projeto de Pesquisa*, 2001.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Ações e Concepções: 2001 – 2004*. Goiânia, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a proposta curricular da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Caderno 02, 1997.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Estatuto do Conselho Escolar*, 1992.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação de Goiânia. *Plano Municipal de Educação*. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004. Goiânia, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Político Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*. Goiânia, 1998.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica do Ensino Noturno – 1ª Fase do 1º Grau*, 1992.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia*. Goiânia, 2000.

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.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Documento-08 da Pesquisa: Quadro-Síntese do Encontro de Agosto de 2002*. Goiânia, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V.1.

\_\_\_\_\_ *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V.2.

\_\_\_\_\_ *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: Brzezinski, Iria (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo. Cortez. 2003.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo. Paz e Terra. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez. 2003.

\_\_\_\_\_ ; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 – (Temas Básicos de Educação e Ensino)

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

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia de. *A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades*. In: SILVA, Aurora H. F. e EVANGELISTA, Ely S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória da uma rede municipal de educação*. Goiânia, Editora UFG, 2004.

MUNDIM, Maria Augusta P. “A implantação dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia (1997 – 2000)”. In.: Silva, Aurora Helena F e Evangelista, Elys G. S. (orgs.), *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

NEPOMUCENO, Maria de A. *Uma leitura das relações entre sociedade e educação em Durkheim*. In.: Educativa – v.1 n 1. – Goiânia: Dep. Educação da UCG, 1997.

PIERRO, Maria Clara Di. GRACIANO, Mariângela. *A Educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil – junho de 2003. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. (Pierro e Graciano, 2003)

\_\_\_\_\_. *Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil*. In.: Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. Nº 17, maio de 2004.

PORTO ALEGRE. SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Em busca da Unidade Perdida, Totalidades de Conhecimento: Um Currículo em Educação Popular*. Cadernos Pedagógicos 8. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1996.

RODRIGUES, Maria Emília de C. *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia, GO*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000.

ROSA, Iwana Martins Camargo. *O meio ambiente como tema transversal na escola: limites e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2001.

SANTOS, Akiko. *Teorias e Métodos Pedagógicos sob a ótica do Pensamento Complexo*. In. LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (orgs.), Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Petrópolis – RJ: Alínea, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SILVA, Ivonete Maria da. *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

TIBALLI, Elianda Figueiredo A. e MIRANDA, Marília Gouvêa de. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1984 – 1985)*, In. Interação: revista da Faculdade de educação da UFG, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1)

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

## *Anexos*

**'ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO CERRADO'**

**HORÁRIO NOTURNO 2005 - BASE CURRICULAR PARITÁRIA**

		5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	Folga	Estudo
<b>S E G U N D A</b>	75'	Matemática	Ed. Fís.	Artes	Ciências	Port. Hist. Geog. Inglês	
	50'	Ed. Fís.	Artes	Ciências	Matemática		
	75'	Artes	Ciências	Matemática	Ed. Fís.		
<b>T E R Ç A</b>	75'	Ed. Fís.	Matemática	Português	História		Geog. Ciênc. Inglês Artes
	50'	Português	História	Matemática	Ed. Fís.		
	75'	História	Português	Ed. Fís.	Matemática		
<b>Q U A R T A</b>	75'	Inglês	Geografia	História	Português	Ciênc. Mat. Ed. Fís. Artes	
	50'	História	Português	Geografia	Inglês		
	75'	Português	História	Inglês	Geografia		
<b>Q U I N T A</b>	75'	Geografia	Inglês	Ciências	Artes		Port. Mat. Hist. Ed. Fís.
	50'	Inglês	Geografia	Artes	Ciências		
	75'	Ciências	Artes	Geografia	Inglês		
<b>S E X T A</b>	50'	Artes	Ciências	Português	História		Planeja- mento  Quinzenal
	50'	Matemática	Ed. Fís.	Inglês	Geografia		
	50'	Ciências	Matemática	Ed. Física	Português		
	50'	Geografia	Inglês	História	Artes		

**Relação dos sujeitos entrevistados**

<b>Nº da entrevista</b>	<b>Data</b>	<b>Nome do entrevistado</b>	<b>Relação com a 'EMFC'</b>	<b>Nome fictício</b>
01	25/10/2005	XXXXXXXXXXXXX	Diretora	Esmeralda
02	18/11/2005	XXXXXXXXXXXXX	Coordenadora Pedagógica	Cristal
03	24/11/2005	XXXXXXXXXXXXX	Professora	Aroeira
04	29/11/2005	XXXXXXXXXXXXX	Professor	Ingá
05	06/12/2005	XXXXXXXXXXXXX	Aluna	Dália
06	07/12/2005	XXXXXXXXXXXXX	Aluno	Ipê
07	12/12/2005	XXXXXXXXXXXXX	Aluna	Rubi
08	13/12/2005	XXXXXXXXXXXXX	Aluno	Cravo
09	15/12/2005	XXXXXXXXXXXXX	Funcionária	Hortência
10	15/02/2006	XXXXXXXXXXXXX	Ex-coordenadora pedagógica	Violeta
11	16/02/2006	XXXXXXXXXXXXX	Pres. da Assoc. dos moradores do bairro 'Canto Goiano'	Lírio
12	20/02/2006	XXXXXXXXXXXXX	Pres. da Assoc. dos moradores da 'Vila da Mata'	Jatobá
13	07/03/2006	XXXXXXXXXXXXX	1ª equipe de EJA da SME (1992)	



## Roteiro para entrevista com a DIRETORA

### 1. Identificação

Local: Escola Municipal "Flor do Cerrado"..... Entrevista n°: 01 .....  
Data: Goiânia, 25 ..... de outubro de 2005 ..... Horário: 19:40 .....  
Nome da Diretora: ..... Idade: ..... Sexo: .....  
Nome fictício: Professora Esmeralda .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....

### 2. Formação

Ensino Médio: .....  
Graduação: .....  
Instituição: .....  
Pós-graduação:.....  
Instituição.....  
Formação específica em EJA: .....  
Instituição: .....

### 3. Informações complementares

- 3.1. Sua casa fica próxima ou distante da escola?
- 3.2. Como você vem para a escola?
- 3.3. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 3.4. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 3.5. Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 3.6. Por que você trabalha com a EJA?
- 3.7. Você gosta de seu trabalho?

### 4. Funções desempenhadas na escola (2001-2004)

.....  
.....

### 5. Projeto político-pedagógico (PPP)

- 5.1. A Escola Municipal "Flor do Cerrado" tem um Projeto Político-Pedagógico?
- 5.2. A Escola recebeu alguma orientação para elaborar o seu PPP? De quem?
- 5.3. De que tipo?
- 5.4. A Escola aproveitou esta orientação para elaborar o seu PPP?
- 5.5. Como a Escola procedeu para elaborar o seu PPP?
- 5.6. Quem participou de sua elaboração?
- 5.7. Como se deu a participação dos sujeitos envolvidos na EJA no processo de elaboração do PPP da Escola?
- 5.8. Como foi a participação da coordenadora pedagógica?
- 5.9. Ele orienta as práticas educativas desenvolvidas pela escola? De que modo?
- 5.10. Ele já foi reformulado? Por que?
- 5.11. Como isto foi feito?
- 5.12. Quem participou dessa reformulação?
- 5.13. Qual sua opinião sobre o PPP da escola?
- 5.14. O que é para a senhora um Projeto Político-Pedagógico?

### 6. Grade paritária

Consta do PPP desta Escola que a EJA está organizada por meio de uma estrutura de grade curricular paritária, ou seja, todas as disciplinas da EJA possuem a mesma carga horária.

- 6.1. Como surgiu esta proposta de grade paritária?
- 6.2. Quais foram as mudanças que a grade paritária introduziu na prática educativa da EJA?
- 6.3. Houve dificuldades para a implementação desta proposta? Quais?
- 6.4. A experiência com a grade paritária trouxe algum benefício para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.5. A experiência com a grade paritária trouxe alguma perda para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.6. Qual é a opinião da senhora sobre a grade paritária?

### 7. Projeto de pesquisa

Há um projeto de pesquisa intitulado: "A construção de uma proposta democrática popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação e Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo".

- 7.1. Você conhece este projeto?
- 7.2. A Escola Municipal "Flor do Cerrado" tem conhecimento deste projeto?
- 7.3. Como ela tomou conhecimento dele?
- 7.4. Por que a Escola recebeu este projeto?
- 7.5. Como ela recebeu este projeto? Ele foi bem recebido por ela?
- 7.6. Os professores tomaram conhecimento dele? Como?
- 7.7. Este projeto influenciou na prática educativa da EAJA? Como?

- 7.8. Houve por parte da SME apoio técnico-pedagógico para a discussão desta proposta na Escola?  
7.9. A SME continua apoiando a discussão e a execução desta proposta?  
7.10. Qual sua opinião sobre essa proposta?

#### **8. Conselho de classe**

Consta do PPP desta escola um “conselho de classe” por turma, com a participação da diretora, da coordenadora pedagógica, dos professores, do auxiliar de ensino e dos alunos.

- 8.1. Como surgiu na escola a idéia deste tipo de “conselho de classe”?  
8.2. Este conselho foi consolidado, na prática?  
8.3. Qual o objetivo deste conselho de classe?  
8.4. Quando ele começou a funcionar?  
8.5. O conselho enfrenta alguma dificuldade para funcionar? Quais?  
8.6. Ele contribuiu para melhorar a prática educativa da EJA? Como?  
8.7. Qual sua opinião sobre esta forma de realizar o “conselho de classe”?

#### **9. Conselho de representantes**

Segundo o PPP, há na Escola um ‘Conselho de representantes’ dos alunos com um papel avaliativo e propositor, com relação aos diversos segmentos da escola.

- 9.1. O que levou a Escola a pensar um trabalho desta natureza?  
9.2. Em que consiste este conselho?  
9.3. Ele funciona?  
9.4. O trabalho desenvolvido por este conselho vem trazendo algum benefício para a prática educativa da EJA? Quais?  
9.5. Como os representantes deste conselho são indicados?  
9.6. Qual sua opinião sobre este conselho de representantes dos alunos?

#### **10. Merenda escolar**

- 10.1. A gestão 2001-2004 da SME transformou a ‘merenda escolar’ em um jantar.  
10.2. Esta mudança trouxe algum tipo de vantagem? Quais?  
10.3. Houve alguma influência sobre a frequência e permanência dos alunos na escola?  
10.4. Você conhece a opinião dos alunos sobre a merenda que lhes é servida? (Explorar)  
10.5. O que você achou dessa mudança?

#### **11. Questões complementares**

A Escola Municipal “Flor do Cerrado” está dentre as escolas de referência da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

- 11.1. A que você atribui isto?  
11.2. Você está satisfeita com o trabalho realizado por esta escola?  
11.3. Você está satisfeita com o trabalho da EJA realizado por esta escola?  
11.4. Há mais alguma questão, sobre a EJA, que você gostaria de apresentar?

#### **12. Reentrevistando a Diretora – 08/11/2005**

- 12.1. Professora, há uma informação pequena mas importante ao nosso trabalho, que esquecemos de mencionar. Qual a sua idade?  
Falando ainda sobre o PPP da Escola.  
12.2. As discussões para a elaboração do PPP da Escola se basearam em estudos de algum autor? .  
12.3. Surgiram sugestões por parte dos sujeitos envolvidos, durante a discussão para a elaboração do PPP?  
12.4. Essas sugestões foram incluídas na elaboração do PPP?  
12.5. Se teve alguma sugestão, que sugestão por exemplo?  
12.7. Há diferença entre trabalhar com criança e trabalhar com adulto? Qual?  
12.8. O que existe de específico no trabalho com a EJA?

Muito obrigada

## **Roteiro para entrevista com a COORDENADORA PEDAGÓGICA**

### **1. Identificação**

Local: Escola Municipal “Flor do Cerrado” ..... Entrevista nº: 02 .....  
Data: Goiânia, 18... de novembro de 2005 ..... Horário: 20:00 h. ....  
Nome da Coordenadora: ..... Idade: ..... Sexo: .....  
Nome fictício; Profª Cristal .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....

### **2. Formação**

Ensino Médio: .....  
Graduação: .....  
Instituição: .....  
Pós-graduação: .....  
Instituição .....  
Formação específica em EJA: .....  
Instituição: .....

### **3. Informações complementares**

- 3.1. Sua casa fica próxima ou distante da escola?
- 3.2. Como você vem para a escola?
- 3.3. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 3.4. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 3.5. Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 3.6. Por que você trabalha com a EJA?
- 3.7. Você gosta de seu trabalho?

### **4. Funções desempenhadas na escola (2001-2004)**

.....  
.....

### **5. Projeto político-pedagógico (PPP)**

- 5.1. A Escola Municipal “Flor do Cerrado” tem um Projeto Político-Pedagógico?
- 5.2. A Escola recebeu alguma orientação para elaborar o seu PPP? De quem?
- 5.3. De que tipo?
- 5.4. A Escola aproveitou esta orientação para elaborar o seu PPP?
- 5.5. As discussões para a elaboração do PPP da Escola se basearam em estudos de algum autor?
- 5.6. Qual?
- 5.7. Como a Escola procedeu para elaborar o seu PPP?
- 5.8. Quem participou de sua elaboração?
- 5.9. Como se deu a participação dos sujeitos envolvidos na EJA no processo de elaboração do PPP da Escola?
- 5.10. Surgiram sugestões por parte desses sujeitos durante a discussão?
- 5.11. Essas sugestões foram incluídas na elaboração do PPP?
- 5.12. Se tiveram sugestões, que sugestão por exemplo?
- 5.13. Há alguma especificidade no trabalho com a EJA?
- 5.14. O que existe de específico no trabalho com a EJA?
- 5.15. Os professores receberam alguma formação específica para atuarem na EJA?
- 5.16. Este PPP orienta as práticas educativas desenvolvidas pela escola? De que modo?
- 5.17. Ele já foi reformulado? Por quê?
- 5.18. Como isto foi feito?
- 5.19. Quem participou dessa reformulação?
- 5.20. Qual sua opinião sobre o PPP da escola?
- 5.21. O que é, na sua opinião, um Projeto Político-Pedagógico?

### **6. Grade paritária**

Consta do PPP desta Escola que a EJA está organizada por meio de uma estrutura de grade curricular paritária, ou seja, todas as disciplinas da EJA possuem a mesma carga horária.

- 6.1. Como surgiu esta proposta de grade paritária?
- 6.2. Quais foram as mudanças que a grade paritária introduziu na prática educativa da EJA?
- 6.3. Houve dificuldades para a implementação desta proposta? Quais?
- 6.4. A experiência com a grade paritária trouxe algum benefício para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.5. A experiência com a grade paritária trouxe alguma perda para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.6. Qual é a SUA opinião sobre a grade paritária?

### **7. Projeto de pesquisa**

Há um projeto de pesquisa intitulado: “A construção de uma proposta democrático popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação e Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”.

- 7.1. Você conhece este projeto?
- 7.2. A Escola Municipal “Flor do Cerrado” tem conhecimento deste projeto?
- 7.3. Como ela tomou conhecimento dele?
- 7.4. Por que a Escola recebeu este projeto?
- 7.5. Como ela recebeu este projeto? Ele foi bem recebido por ela?
- 7.6. Os professores tomaram conhecimento dele? Como?
- 7.7. Este projeto influenciou na prática educativa da EAJA? Como?
- 7.8. Houve por parte da SME apoio técnico-pedagógico para a discussão desta proposta na Escola?
- 7.9. Vocês estudaram algum autor durante as discussões para a implementação desta proposta?
- 7.9. A SME continua apoiando a discussão e a execução desta proposta?
- 7.10. Qual sua opinião sobre essa proposta?

#### **8. Conselho de classe**

Consta do PPP desta escola um “conselho de classe” por turma, com a participação da diretora, da coordenadora pedagógica, dos professores, do auxiliar de ensino e dos alunos.

- 8.1. Como surgiu na escola a idéia deste tipo de “conselho de classe”?
- 8.2. Este conselho foi consolidado, na prática?
- 8.3. Qual o objetivo deste conselho de classe?
- 8.4. Quando ele começou a funcionar?
- 8.5. O conselho enfrenta alguma dificuldade para funcionar? Quais?
- 8.6. Ele contribuiu para melhorar a prática educativa da EJA? Como?
- 8.7. Qual sua opinião sobre esta forma de realizar o “conselho de classe”?

#### **9. Conselho de representantes**

Segundo o PPP, há na Escola um ‘Conselho de representantes’ dos alunos com um papel avaliativo e propositor, com relação aos diversos segmentos da escola.

- 9.1. O que levou a Escola a pensar um trabalho desta natureza?
- 9.2. Em que consiste este conselho?
- 9.3. Ele funciona?
- 9.4. O trabalho desenvolvido por este conselho vem trazendo algum benefício para a prática educativa da EJA? Quais?
- 9.5. Como os representantes deste conselho são indicados?
- 9.6. Qual sua opinião sobre este conselho de representantes dos alunos?

#### **10. Merenda escolar**

- 10.1. A gestão 2001-2004 da SME transformou a ‘merenda escolar’ em um jantar.
- 10.2. Esta mudança trouxe algum tipo de vantagem? Quais?
- 10.3. Houve alguma influência sobre a frequência e permanência dos alunos na escola?
- 10.4. Você conhece a opinião dos alunos sobre a merenda que lhes é servida? (Explorar)
- 10.5. O que você achou dessa mudança?

#### **11. Questões complementares**

A Escola Municipal “Flor do Cerrado” está dentre as escolas de referência da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

- 11.1. A escola sabe disto?
- 11.2. A que você atribui isto?
- 11.3. Você está satisfeita com o trabalho realizado por esta escola?
- 11.4. Você está satisfeita com o trabalho da EJA realizado por esta escola?
- 11.5. Há mais alguma questão, sobre a EJA, que você gostaria de apresentar?

Muito obrigada.

## Roteiro para entrevista com os PROFESSORES

### 1. Identificação

Local: Escola Municipal “Flor do Cerrado”..... Entrevistas n°: 03 e 04 .....  
Data: Goiânia, .....novembro de 2005 ..... Horário: .....  
Nome do Professor: ..... Idade: .....Sexo: .....  
Nome fictício: .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....

### 2. Formação

Ensino Médio: .....  
Graduação: .....  
Instituição: .....  
Pós-graduação:.....  
Instituição.....  
Formação específica em EJA: .....  
Instituição: .....

### 3. Informações complementares

- 3.1. Sua casa fica próxima ou distante da escola?
- 3.2. Como você vem para a escola?
- 3.3. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 3.4. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 3.5. Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 3.6. Você gosta de seu trabalho?

### 4. Funções desempenhadas na escola (2001-2004)

.....  
.....

### 5. Projeto político-pedagógico (PPP)

- 5.1. A Escola Municipal “Flor do Cerrado” tem um Projeto Político-Pedagógico?
- 5.2. A Escola recebeu alguma orientação para elaborar o seu PPP? De quem?
- 5.3. De que tipo?
- 5.4. A Escola aproveitou esta orientação para elaborar o seu PPP?
- 5.5. Como a Escola procedeu para elaborar o seu PPP?
- 5.6. Quem participou de sua elaboração?
- 5.7. Vocês estudaram algum autor para discutir ou para elaborar o PPP da Escola?
- 5.8. Como se deu a participação dos sujeitos envolvidos na EJA no processo de elaboração do PPP da Escola?
- 5.9. Surgiram sugestões por parte desses sujeitos durante a discussão?
- 5.10. Essas sugestões foram incluídas na elaboração do PPP da Escola?
- 5.11. Se tiveram sugestões, que sugestão por exemplo?
- 5.12. Como se deu a participação dos professores na elaboração deste PPP?
- 5.13. Os professores receberam alguma formação específica para atuarem na EJA?
- 5.14. Como os professores da EJA da “Escola Municipal Flor do Cerrado” preparam suas aulas? Que material utilizam?
- 5.15. Cite duas dificuldades que você enfrenta, como professor(a), no trabalho com EJA.
- 5.16. Há alguma especificidade no trabalho com a EJA?
- 5.17. Por que você atua como professor de EJA?
- 5.18. Dentre os alunos da EJA, desta Escola, tem algum portador de necessidades especiais ou de alguma deficiência?
- 5.19. E os alunos da EJA, têm alguma participação na construção do PPP da escola? Como?
- 5.20. Os conteúdos trabalhados nas aulas têm influenciado e contribuído na vida cotidiana dos alunos?
- 5.21. Qual o significado do trabalho escolar da EJA para a vida dos alunos?
- 5.22. Ele orienta as práticas educativas desenvolvidas pela escola? De que modo?
- 5.23. Ele já foi reformulado? Por quê?
- 5.24. Como isto foi feito?
- 5.25. Quem participou dessa reformulação?
- 5.26. Qual sua opinião sobre o PPP da escola?
- 5.27. O que é para você um Projeto Político-Pedagógico?

### 6. Grade paritária

Consta do PPP desta Escola que a EJA está organizada por meio de uma estrutura de grade curricular paritária, ou seja, todas as disciplinas da EJA possuem a mesma carga horária.

- 6.1. Como surgiu esta proposta de grade paritária?
- 6.2. Quais foram as mudanças que a grade paritária introduziu na prática educativa da EJA?
- 6.3. Houve dificuldades para a implementação desta proposta? Quais?
- 6.4. A experiência com a grade paritária trouxe algum benefício para o trabalho com a EJA? Qual?

- 6.5. A experiência com a grade paritária trouxe alguma perda para o trabalho com a EJA? Qual?  
6.6. Qual é a sua opinião sobre a grade paritária?

### **7. Projeto de pesquisa**

Há um projeto de pesquisa intitulado: “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”.

- 7.1. Você conhece este projeto?  
7.2. A “Escola Municipal Flor do Cerrado” tem conhecimento deste projeto?  
7.3. Como ela tomou conhecimento dele?  
7.4. Por que a Escola recebeu este projeto?  
7.5. Como ela recebeu este projeto? Ele foi bem recebido pela Escola?  
7.6. Os professores tomaram conhecimento dele, como?  
7.7. Este projeto influenciou na prática educativa da EAJA? Como?  
7.8. As discussões geradas por este projeto têm influenciado seu procedimento nas aulas? Como?  
7.9. Houve por parte da SME apoio técnico-pedagógico para a discussão desta proposta na Escola?  
7.10. Vocês estudaram algum autor durante as discussões para a implementação desta proposta?  
7.11. A SME continua apoiando a discussão e a execução desta proposta?  
7.12. Qual sua opinião sobre essa proposta?

### **8 Conselho de classe**

Consta do PPP desta escola um “conselho de classe” por turma, com a participação da diretora, da coordenadora pedagógica, dos professores, do auxiliar de ensino e dos alunos.

- 8.1. Como surgiu na escola a idéia deste tipo de “conselho de classe”?  
8.2. Este conselho foi consolidado, na prática?  
8.3. Como é o funcionamento deste conselho?  
8.4. Qual o objetivo deste conselho de classe?  
8.5. Quando ele começou a funcionar?  
8.6. O conselho enfrenta alguma dificuldade para funcionar? Quais?  
8.7. Ele contribuiu para melhorar a prática educativa da EJA? Como?  
8.8. Qual sua opinião sobre esta forma de realizar o “conselho de classe”?

### **9. Conselho de representantes**

Segundo o PPP, há na Escola um ‘Conselho de representantes’ dos alunos com um papel avaliativo e propositor, com relação aos diversos segmentos da escola.

- 9.1. O que levou a Escola a pensar um trabalho desta natureza?  
9.2. Em que consiste este conselho?  
9.3. Ele funciona?  
9.4. O trabalho desenvolvido por este conselho vem trazendo algum benefício para a prática educativa da EJA? Quais?  
9.5. Como os representantes deste conselho são indicados?  
9.6. Qual sua opinião sobre este conselho de representantes dos alunos?

### **10. Merenda escolar**

- 10.1. A gestão 2001-2004 da SME transformou a ‘merenda escolar’ em um jantar.  
10.2. Esta mudança trouxe algum tipo de vantagem? Quais?  
10.3. Houve alguma influência sobre a frequência e permanência dos alunos na escola?  
10.4. Você conhece a opinião dos alunos sobre a merenda que lhes é servida? (Explorar)  
10.5. O que você achou dessa mudança?

### **11. Questões complementares**

A Escola Municipal “Flor do Cerrado” está dentre as escolas de referência da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

- 11.1. Você concorda?  
11.2. A que você atribui isto?  
11.3. Você está satisfeita com o trabalho realizado por esta escola?  
11.4. Você está satisfeita com o trabalho da EJA realizado por esta escola?  
11.5. Há mais alguma questão, sobre a EJA, que você gostaria de apresentar?

Muito obrigada.

## Roteiro para entrevista com os ALUNOS

Local: Escola Municipal “Flor do Cerrado” ..... Entrevistas nº 05, 06, 07 e 08

Data: ..... Horário: .....

Nome do aluno: ..... Idade: ..... Sexo: .....

Série/Turma: ..... Nome fictício: .....

### 1. Introdução

- 1.1. Em que bairro você mora?
- 1.2. Fica perto da Escola?
- 1.3. Mora com seus pais?
- 1.4. Trabalha? Em quê?
- 1.5. Quando e onde você começou a estudar?
- 1.6. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 1.7. Por que você veio estudar na “Escola Municipal Flor do Cerrado”?
- 1.8. Existe alguma relação entre a escola e seu trabalho? Qual?
- 1.9. Na sua opinião, para que servem os estudos?

### 2. O bairro ‘Canto Goiano’

- 2.1. Como é o bairro ‘Canto Goiano’?
- 2.2. Tem praças, clubes, feiras? O que mais?
- 2.3. Quais são as opções de lazer neste bairro?
- 2.4. Como vivem as pessoas deste bairro?
- 2.5. Existe uma região de loteamento de invasão, aqui neste bairro?
- 2.6. Você sabe alguma coisa sobre como vivem os moradores dessa região?
- 2.7. Como é a convivência entre os moradores destas duas partes do bairro, a legalizada e a não legalizada? Existe algum atrito entre eles? Possuem boa convivência?
- 2.8. Existe algum movimento organizado no bairro de reivindicação de benefício para a comunidade?
- 2.9. Você gosta do bairro ‘Canto Goiano’? Por quê?

### 3. PPP da escola

- 3.1. Você sabe que existe um documento na escola chamado Projeto Político-Pedagógico (PPP) que contém todas as normas, projetos e pensamentos da escola?
- 3.2. Você sabe que este documento deve ser elaborado e construído na escola, com a participação de todas as pessoas da escola?
- 3.3. Os alunos do noturno já foram convidados a participar da construção deste PPP da escola?
- 3.4. Sobre as normas e as regras da escola. Os alunos são consultados, elas são discutidas com os alunos para serem feitas, ou são trazidas prontas para serem cumpridas? (Por exemplo, manter os banheiros fechados durante o horário das aulas, o horário de fechamento do portão, uso do uniforme, uso do celular).
- 3.5. Existem advertências escritas e suspensões de aulas como punição para os alunos? Como é isto?
- 3.6. Os alunos do noturno costumam apresentar suas sugestões para a melhoria do atendimento da educação de jovens e adultos?
- 3.7. Essas sugestões são acatadas e incluídas no trabalho da Escola?
- 3.8. Que tipo de sugestão, por exemplo?
- 3.9. Cite duas dificuldades que você enfrenta como aluno (a) desta Escola.
- 3.10. Você acha que a Escola deve ter um atendimento apropriado, adequado para os alunos do noturno, os alunos da EJA? Por quê?
- 3.11. Este tipo de atendimento vem sendo proporcionado pela Escola?
- 3.12. Como são as aulas?
- 3.13. Que tipo de recurso, de material os professores usam em suas aulas? As aulas costumam ser só com o giz e o quadro, copiando conteúdos, ou costumam ter outros recursos também?
- 3.14. O que você acha que falta para o ensino noturno?

### 4. Projeto de pesquisa

- 4.1. Há uma proposta de educação escolar para adolescentes, jovens e adultos na “Escola Municipal Flor do Cerrado” encaminhada pela SME, em 2002, para a construção de um trabalho mais apropriado para esses alunos. Esta proposta sugere que as aulas sejam elaboradas a partir de um “tema gerador”.
- 4.2. No final do ano passado, 2004, os professores desenvolveram algumas atividades para levantar esse tema? Filmes (“Quem mexeu no meu queijo?”), questionário, conversas com os alunos?
- 4.3. No 1º bimestre deste ano os professores desenvolveram o tema ‘trabalho’. Você se recorda disto? Como ficaram as aulas com este tema?
- 4.4. O que você achou dessa experiência?
- 4.5. Teve alguma mudança no jeito dos professores ensinarem?
- 4.6. Ficou mais fácil para aprender as matérias? Ou não?
- 4.7. Os conteúdos aprendidos na escola estão sendo úteis para você na sua casa, no seu trabalho, eles têm lhe ajudado? Como?

### 5. Grade paritária

- 5.1. Todos os professores têm o mesmo tanto de aulas por semana na sua turma. Você acha que deve ter uma carga horária diferente para cada disciplina, umas com mais e outras com menos aulas, ou acha que desse jeito está bom? Por quê?
- 5.2. Qual sua opinião sobre isto, todas as matérias terem a mesma quantidade de aulas?

### 6. Conselho de classe

- 6.1. Observamos que esta escola possui um “conselho de classe”, por turmas, com a participação coletiva dos alunos, dos professores, do coordenador pedagógico, do auxiliar de ensino e da diretora. Os alunos foram consultados se concordam com a realização deste conselho de classe, da forma como ele é?
- 6.2. Os alunos deram opinião para a diretora, a coordenadora ou para os professores, sobre esse jeito de fazer o “conselho de classe”?

- 6.3 Você se sente bem, se sente tranquilo(a) durante o conselho, ou não? Há algum clima tenso?
- 6.4 O fato de que as avaliações e os comentários são feitos com todo mundo ouvindo, não causa constrangimento a algum colega?
- 6.5 Você gostaria que este conselho fosse diferente do jeito como ele é hoje, acha que ele pode ser aperfeiçoado?
- 6.6 Você tem alguma sugestão para melhorar este conselho?
- 6.7 Qual sua opinião sobre esse “conselho de classe”?

#### **7. A sala de aula**

- 7.1 Você acha que sua sala de aula está adequada para os alunos do noturno?
- 7.2 Existe uma ambientação com cartazes e produções dos alunos do noturno, ou exposições de assuntos do interesse da sua turma?
- 7.3 Você gostaria de ter uma sala de aula mais adequada para a sua turma? Inclusive o mobiliário?
- 7.4 Os alunos desta turma já discutiram sobre isto com os professores, a coordenadora ou com a diretora?
- 7.5 Já tentaram melhorar o ambiente da sala?
- 7.6 Você acha que a escola pode ajudar a resolver esta situação? Como?
- 7.7 Você tem alguma sugestão?

#### **8. Conselho de representante**

- 8.1 Sua turma tem representante?
- 8.2 No PPP da escola consta que esta escola possui um ‘conselho de representantes’, ou seja, um momento em que todos os representantes de sala se reúnem para avaliar a escola e encaminhar sugestões para sua melhoria. Você tem conhecimento deste conselho?
- 8.3 Nos anos anteriores você viu esta reunião acontecendo alguma vez? Este ‘conselho de representantes’ já existiu?
- 8.4 O que você acha da idéia deste ‘conselho de representantes’?
- 8.5 Você gostaria que este conselho estivesse atuando na escola? Por quê?
- 8.6 Você acha que os alunos do noturno, desta escola, têm uma boa participação nas decisões da escola?

#### **8. Direção, coordenação, professores e funcionários**

- 9.1. Você conhece todas as pessoas que trabalham no turno noturno desta escola? Elas recebem bem os alunos?
- 9.2. Você gosta da diretora da escola? Por quê?
- 9.3. Vocês já encaminharam para ela alguma reivindicação ou sugestão dos alunos? Qual?
- 9.4. A diretora soube escutar e acatar essas sugestões, colocando-as em prática?
- 9.5. E a coordenadora pedagógica? Ela se relaciona bem com os alunos? É acolhedora? Os alunos costumam procurá-la quando têm algum problema na escola?
- 9.6. Ela sabe ouvir e encaminhar os problemas dos alunos?
- 9.7. Sobre os professores da Escola. O que você acha do grupo dos professores?
- 9.8. Há algum professor do qual vocês gostam mais? Por quê?
- 9.9. Há algum professor do qual os alunos se queixam mais? Por quê?
- 9.10. Tem algum funcionário do qual você não gosta? Por quê?
- 9.11. A quem você recorre, na escola, quando tem algum problema para resolver? Por quê?

#### **10. Merenda escolar**

- 10.1. A ‘merenda escolar’ hoje é um jantar. Você acha que assim ficou melhor? Por quê?
- 10.2. Você gosta do jantar que é servido na escola?
- 10.3. Você acha que ele pode ficar melhor ainda? Como?
- 10.4. Você acha que esta merenda escolar faz os alunos virem mais pra escola e não desistirem de estudar?

#### **11. Questões complementares**

- 11.1. Você gosta desta escola? Por quê?
- 11.2. Se você pudesse, o que você mudaria nesta escola para ela ficar melhor?
- 11.3. Você tem alguma queixa a fazer desta escola? Qual?
- 11.4. Tem algum elogio à escola? Qual?
- 11.5. Há alguma coisa que você gostaria de falar, de contar para nossa pesquisa, que não tenha sido perguntado?

Muito obrigada.



## Roteiro para entrevista com a PORTEIRA SERVENTE

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Entrevista nº \_\_\_\_\_  
Nome do servidor: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_  
Nome fictício: \_\_\_\_\_  
Formação escolar: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Formação específica para EJA? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
Funções desempenhadas na escola no período 2001-2004: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 1. Introdução:

- 1.1 Onde você mora?
- 1.2 Há quanto tempo você mora nesse lugar?
- 1.3 Fica próximo da escola?
- 1.4 Quanto tempo você gasta para chegar à escola?
- 1.5 Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 1.6 Há quanto tempo você trabalha com a EJA, nesta escola?

### 2. Projeto Político-Pedagógico

- 2.1 Você sabe, ou já ouviu falar, que a escola possui um projeto político-pedagógico? O que você sabe sobre ele?
- 2.2 Esse projeto político-pedagógico deve ser elaborado com a participação de todas as \_\_\_\_\_ pessoas que compõem a escola. Você já foi convidada para participar de alguma reunião, na escola, para falar sobre esse assunto?
- 2.3 Alguma vez já lhe perguntaram se há dificuldades ou os problemas enfrentados por você no desempenho do seu trabalho?
- 2.4 Existe algum problema ou dificuldade para o bom desempenho do seu trabalho?
- 2.5 Você acha que pode contribuir com o trabalho da escola, apresentando suas idéias e sugestões?
- 2.6 Você costuma apresentar suas opiniões? A quem? Se não, por quê?
- 2.7 Elas são acatadas e encaminhadas?

### 3. Projeto de pesquisa

- 3.1 Foi encaminhada, pela Secretaria Municipal de Educação, para esta escola, em 2002, uma proposta de educação escolar para adolescentes, jovens e adultos que entende que a educação de adultos deve ser discutida e construída por todos da escola. Você foi convidada para participar de alguma reunião para discutir, junto com todos, sobre a escola, sobre como deve ser feito o trabalho do noturno?
- 3.2 Se foi, o que você achou dessa experiência?
- 3.3 Se não foi, por quê?
- 3.4 Você percebeu alguma mudança na escola com a chegada dessa proposta?
- 3.5 Teve alguma mudança no jeito das pessoas se relacionarem, ou com relação ao seu serviço, com alguma atribuição ou recomendação nova?
- 3.6 Você acha que é preciso ter um ensino e uma escola adequada para os alunos do turno noturno desta escola? Por quê?
- 3.7 Como você gostaria que fosse o ensino para o noturno? O que você acha que ele precisa ter pra ficar bom?

### 4. A sala de aula

- 4.1 O mobiliário, as carteiras e as cadeiras, de algumas salas de aula, possui dois tamanhos diferentes. Um desses tamanhos é até inadequado para o aluno adulto, mas eles estão misturados na sala e às vezes até os de tamanho pequeno precisam ser utilizados. Observa-se também que há um excesso de carteiras. Você já percebeu isto? O que você acha?
- 4.2 Esse excesso de carteiras na sala, tumultua o ambiente, ou você acha que a sala está boa do jeito como ela está?
- 4.3 Há alguma recomendação, da escola, sobre a organização das salas de aula?
- 4.4 Você acha que as salas de aula devem ser mais adequadas para os alunos do noturno?
- 4.5 Os alunos costumam fazer alguma reclamação sobre as salas de aula, com relação à organização e à limpeza?
- 4.6 Você acha que há alguma coisa que pode ser feita para melhorar o ambiente da sala de aula?
- 4.7 A escola tem como fazer isso? Você tem alguma sugestão?
- 4.8 Você acha que o ambiente adequado ajuda o aluno a aprender melhor?

### 5. Merenda escolar

- 5.1 Durante a gestão 2001-2004 da prefeitura de Goiânia, a 'merenda escolar' servida se transformou num jantar. O que você achou dessa mudança?
- 5.2 Você percebeu alguma diferença nos alunos? Que diferença?
- 5.3 Os alunos gostam do jantar que é servido na escola? Eles costumam fazer algum comentário?
- 5.4 Você acha que ele pode ficar melhor? Como?
- 5.5 Você acha que esta merenda escolar faz os alunos virem mais pra escola e não desistirem de estudar?

### 6. Conselho de representantes:

- 6.1 Segundo o PPP, há na escola um 'Conselho de representantes' dos alunos para avaliar e propor, com relação aos diversos seguimentos da escola. Você concorda que deva existir este conselho, na escola?
- 6.2 Qual sua opinião sobre este conselho de representantes dos alunos?
- 6.3 Parece que ele anda desarticulado atualmente. Por quê?

### 7. Garantias trabalhistas para os administrativos

- 7.1 A gestão anterior da SME trouxe mudanças com relação à carreira profissional do funcionário administrativo. O que você sabe sobre isto?
- 7.2 Há alguma melhoria? Qual?
- 7.3 Você tem alguma reivindicação para fazer, sobre as garantias trabalhistas?

### 8. Considerações finais

- 8.1 Você tem alguma queixa com relação ao trabalho com a EJA, nesta escola? Qual?
- 8.2 Tem elogios? Quais?
- 8.3 Tem alguma sugestão a apresentar?
- 8.4 Há mais alguma questão, sobre a EJA, que você gostaria de apresentar?

Muito obrigada.

## Roteiro para entrevista com a EX-COORDENADORA PEDAGÓGICA

### 1. Identificação

Local: Escola Municipal "Flor do Cerrado" ..... Entrevista nº: 10 .....  
Data: ..... Horário: .....  
Nome da Coordenadora: ..... Idade: ..... Sexo: .....  
Nome fictício: .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....

### 2. Formação

Ensino Médio: .....  
Graduação: .....  
Instituição: .....  
Pós-graduação: .....  
Instituição .....  
Formação específica em EJA: .....  
Instituição: .....

### 3. Informações complementares

- 3.1. Sua casa fica próxima ou distante da escola?
- 3.2. Como você vem para a escola?
- 3.3. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 3.4. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 3.5. Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 3.6. Por que você trabalha com a EJA?
- 3.7. Você gosta de seu trabalho?

### 4. Funções desempenhadas na escola (2001-2004)

.....  
.....

### 5. Projeto político-pedagógico (PPP)

- 5.1. A Escola Municipal "Flor do Cerrado" tem um Projeto Político-Pedagógico?
- 5.2. A Escola recebeu alguma orientação para elaborar o seu PPP? De quem?
- 5.3. De que tipo?
- 5.4. A Escola aproveitou esta orientação para elaborar o seu PPP?
- 5.5. As discussões para a elaboração do PPP da Escola se basearam em estudos de algum autor?
- 5.6. Qual?
- 5.7. Como a Escola procedeu para elaborar o seu PPP?
- 5.8. Quem participou de sua elaboração?
- 5.9. Como se deu a participação dos sujeitos envolvidos na EJA no processo de elaboração do PPP da Escola?
- 5.10. Surgiram sugestões por parte desses sujeitos durante a discussão?
- 5.11. Essas sugestões foram incluídas na elaboração do PPP?
- 5.12. Se tiveram sugestões, que sugestão por exemplo?
- 5.13. Há alguma especificidade no trabalho com a EJA?
- 5.14. O que existe de específico no trabalho com a EJA?
- 5.15. Os professores receberam alguma formação específica para atuarem na EJA?
- 5.16. Este PPP orienta as práticas educativas desenvolvidas pela escola? De que modo?
- 5.17. Ele já foi reformulado? Por quê?
- 5.18. Como isto foi feito?
- 5.19. Quem participou dessa reformulação?
- 5.20. Qual sua opinião sobre o PPP da escola?
- 5.21. O que é, na sua opinião, um Projeto Político-Pedagógico?

### 6. Grade paritária

Consta do PPP desta Escola que a EJA está organizada por meio de uma estrutura de grade curricular paritária, ou seja, todas as disciplinas da EJA possuem a mesma carga horária.

- 6.1. Como surgiu esta proposta de grade paritária?
- 6.2. Quais foram as mudanças que a grade paritária introduziu na prática educativa da EJA?
- 6.3. Houve dificuldades para a implementação desta proposta? Quais?
- 6.4. A experiência com a grade paritária trouxe algum benefício para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.5. A experiência com a grade paritária trouxe alguma perda para o trabalho com a EJA? Qual?
- 6.6. Qual é a SUA opinião sobre a grade paritária?

### **7. Projeto de pesquisa**

Há um projeto de pesquisa intitulado: “A construção de uma proposta democrático popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação e Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”.

- 7.1. Você conhece este projeto?
- 7.2. A Escola Municipal “Flor do Cerrado” tem conhecimento deste projeto?
- 7.3. Como ela tomou conhecimento dele?
- 7.4. Por que a Escola recebeu este projeto?
- 7.5. Como ela recebeu este projeto? Ele foi bem recebido por ela?
- 7.6. Os professores tomaram conhecimento dele? Como?
- 7.7. Este projeto influenciou na prática educativa da EAJA? Como?
- 7.8. Houve por parte da SME apoio técnico-pedagógico para a discussão desta proposta na Escola?
- 7.9. Vocês estudaram algum autor durante as discussões para a implementação desta proposta?
- 7.9. A SME continua apoiando a discussão e a execução desta proposta?
- 7.10. Qual sua opinião sobre essa proposta?

### **8. Conselho de classe**

Consta do PPP desta escola um “conselho de classe” por turma, com a participação da diretora, da coordenadora pedagógica, dos professores, do auxiliar de ensino e dos alunos.

- 8.1. Como surgiu na escola a idéia deste tipo de “conselho de classe”?
- 8.2. Este conselho foi consolidado, na prática?
- 8.3. Qual o objetivo deste conselho de classe?
- 8.4. Quando ele começou a funcionar?
- 8.5. O conselho enfrenta alguma dificuldade para funcionar? Quais?
- 8.6. Ele contribuiu para melhorar a prática educativa da EJA? Como?
- 8.7. Qual sua opinião sobre esta forma de realizar o “conselho de classe”?

### **9. Conselho de representantes**

Segundo o PPP, há na Escola um ‘Conselho de representantes’ dos alunos com um papel avaliativo e propositor, com relação aos diversos segmentos da escola.

- 9.1. O que levou a Escola a pensar um trabalho desta natureza?
- 9.2. Em que consiste este conselho?
- 9.3. Ele funciona?
- 9.4. O trabalho desenvolvido por este conselho vem trazendo algum benefício para a prática educativa da EJA? Quais?
- 9.5. Como os representantes deste conselho são indicados?
- 9.6. Qual sua opinião sobre este conselho de representantes dos alunos?

### **10. Merenda escolar**

- 10.1. A gestão 2001-2004 da SME transformou a ‘merenda escolar’ em um jantar.
- 10.2. Esta mudança trouxe algum tipo de vantagem? Quais?
- 10.3. Houve alguma influência sobre a frequência e permanência dos alunos na escola?
- 10.4. Você conhece a opinião dos alunos sobre a merenda que lhes é servida? (Explorar)
- 10.5. O que você achou dessa mudança?

### **11. Questões complementares**

A Escola Municipal “Flor do Cerrado” está dentre as escolas de referência da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

- 11.1. A escola sabe disto?
- 11.2. A que você atribui isto?
- 11.3. Você está satisfeita com o trabalho realizado por esta escola?
- 11.4. Você está satisfeita com o trabalho da EJA realizado por esta escola?
- 11.5. Há mais alguma questão, sobre a EJA, que você gostaria de apresentar?

Muito obrigada.

## Roteiro para entrevista com o Presidente da Associação dos Moradores do bairro 'Canto Goiano'

### Identificação:

Local: ..... Entrevista nº 11.....  
Data: ..... Horário: .....  
Nome: ..... Idade: .....  
Nome fictício: ..... Sexo: .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....  
Formação escolar: .....

### Questões iniciais:

1. O Sr. mora no bairro 'Canto Goiano' há quanto tempo?
2. Trabalha? Em quê?
3. Que meio de transporte Sr. mais utiliza?
4. Como o Sr. se relaciona com este bairro?
5. Há quanto tempo o Sr. atua junto à Associação de Moradores do bairro 'Canto Goiano'?
6. Por que o Sr. participa desta Associação?
7. A sua função atual é a de Presidente?
8. Como é feita a escolha do presidente desta associação, é por eleição?
9. Se é por eleição, quem vota?
10. Há quanto tempo existe esta Associação de Moradores?
11. Quantos anos tem o bairro 'Canto Goiano'?
12. Como é a história deste 'Bairro'? Como foi sua fundação?
13. Qual é esta região onde fica o bairro 'Canto Goiano'?
14. Qual é a dimensão deste 'Bairro', a sua área?
15. Qual o tipo de transporte mais utilizado pelos moradores, o coletivo ou o particular?
16. Como é o atendimento de transporte coletivo?

### Características do bairro 'Canto Goiano':

1. Existe alguma praça neste 'Bairro'?
2. Há escolas? Onde os moradores estudam?
3. Existe algum comércio(supermercados, farmácias, padarias etc )?
4. Tem feiras? Quantas vezes na semana?
5. Tem algum serviço médico/hospitalar?
6. Como é feita a coleta do lixo residencial?
7. Esta coleta é feita em todo o bairro?
8. Quantas vezes por semana o lixo é coletado?
9. E a limpeza urbana, como é feita?
10. Tem água tratada, esgoto e iluminação elétrica em todo o 'Bairro'?
11. Como é o policiamento?
12. Existe algum outro sistema de segurança adotado pelos moradores?
13. Há no bairro 'Canto Goiano' alguma opção de lazer?
14. Há restaurantes, lanchonetes e bares?
15. Há, no 'Bairro', algum lugar de convivência entre os moradores?
16. Como é o convívio entre os moradores, entre os vizinhos?
17. Existe alguma queixa mais freqüente apresentada pelos moradores?
18. Qual o maior problema que existe no bairro 'Canto Goiano'?
19. Existe alguma luta coletiva por alguma melhoria?
20. Existe algum movimento reivindicatório, da comunidade, encaminhado pela Associação de Moradores?
21. Há mais algum comentário, ou alguma situação que o Sr. Gostaria de acrescentar?

### Roteiro para coleta de dados e informações sobre a 'Vila da Mata'

1. A quanto tempo existe a 'Vila da Mata'?
2. É verdade que nesta 'Vila' existe uma posse urbana?
3. A quanto tempo existe essa posse urbana?
4. Como é a convivência entre essas partes?
5. Na posse urbana, como as famílias se organizam? Tem algum loteamento?
6. Como é o tipo de moradia?
7. Tem água tratada e esgoto?
8. Como é feita a coleta do lixo residencial?
9. Existe algum serviço de limpeza urbana?
10. Há endereço para uso do correio?
11. Tem alguma pavimentação?
12. Como é o paisagismo, o entorno dessa posse urbana?
13. Como é o policiamento?
14. Existe algum outro sistema de segurança adotado pelos moradores?
15. Existe alguma associação de moradores ou centro comunitário?
16. Qual é a população da 'Vila da Mata'?
17. E da posse urbana da 'Vila da Mata'?
18. Como é a convivência vicinal, na posse urbana da 'Vila da Mata'?
19. Existe algum movimento reivindicatório destes moradores?

Muito obrigada

## Roteiro para entrevista com o Presidente da Associação dos Moradores da 'Vila da Mata'

### Identificação:

Local: .....Entrevista nº 12.....  
Data: .....Horário: .....  
Nome: .....Idade: .....  
Nome fictício: .....Sexo: .....  
Endereço residencial: .....Cidade: .....  
Formação escolar: .....

### Questões iniciais:

1. O Sr. mora na 'Vila da Mata' há quanto tempo?
2. Trabalha? Em quê?
3. Que meio de transporte o Sr. mais utiliza?
4. Como o Sr. se relaciona com este bairro?
5. Há quanto tempo existe esta Associação de Moradores?
6. Há quanto tempo o Sr. atua junto à Associação de Moradores da 'Vila da Mata'?
7. Por que o Sr. participa desta Associação?
8. A sua função atual é a de Presidente?
9. Como é feita a escolha do presidente desta associação, é por eleição?
10. Se é por eleição, quem vota?
11. Quantos anos tem a 'Vila da Mata'?
12. Como é a história desta 'Vila'? Como ela surgiu?
13. Qual é esta região da cidade onde fica a 'Vila da Mata'?
14. Qual é a dimensão desta 'Vila', a sua área?
15. Qual o tipo de transporte mais utilizado pelos moradores, o coletivo ou o particular?
16. Como é o atendimento de transporte coletivo?

### Características da 'Vila da Mata':

1. Existe alguma praça nesta 'Vila'?
2. Há escolas? Onde os moradores estudam?
3. A maioria dos estudantes da 'Vila da Mata' estudam na 'Escola Mul. Flor do Cerrado'?
4. Há muitos estudantes adultos que estudam à noite, nesta Escola?
5. Como é o relacionamento desta Escola com a 'Vila da Mata'?
6. E com esta Associação de Moradores? Esta Escola já convidou esta Associação, ou o Sr. como representante desta comunidade, para a organização de algum evento, ou para discutir alguma situação em parceria?
7. O Sr. Acha que a 'Escola Mul. Flor do Cerrado' pode ajudar as lutas encaminhadas por esta Associação?
8. Existe algum comércio(supermercados, farmácias, padarias etc )?
9. Tem feiras?
10. Tem algum serviço médico/hospitalar?
11. Como é feita a coleta do lixo residencial?
12. Esta coleta é feita em todo o bairro?
13. Quantas vezes por semana o lixo é coletado?
14. E a limpeza urbana, como é feita?
15. Tem água tratada, esgoto e iluminação elétrica em toda a 'Vila'?
16. Como é o policiamento?
17. Existe algum outro sistema de segurança adotado pelos moradores?
18. Há na 'Vila da Mata' alguma opção de lazer?
19. Há restaurantes, lanchonetes e bares?
20. Há, na 'Vila', algum lugar de convivência entre os moradores?
21. Como é o convívio entre os moradores, entre os vizinhos?
22. Como é o convívio entre a 'Vila da Mata' e o bairro 'Canto Goiano'?
23. Como a Associação dos Moradores da 'Vila da Mata' se relaciona com a Associação dos Moradores do bairro 'Canto Goiano'?
24. A Associação dos Moradores da 'Vila da Mata' já está regulamentada?
25. Se não está, por que não está?
26. Esta Associação tem interesse em fazer esta regulamentação?
27. O Presidente da Associação dos Moradores do 'Bairro Canto Goiano' demonstra interesse em ajudar nisso?
28. Existe alguma queixa mais freqüente apresentada pelos moradores?
29. Qual o maior problema que existe na 'Vila'?
30. Existe alguma luta coletiva por alguma melhoria?
31. Existe algum movimento reivindicatório, da comunidade, encaminhado pela Associação de Moradores?
32. Há mais algum comentário, ou alguma situação que o Sr. Gostaria de acrescentar?

Muito obrigada

**Roteiro para entrevista com a professora membro da primeira equipe de coordenação do ensino noturno na Rede Municipal de Educação de Goiânia**

**1. Identificação:**

Local: ..... Entrevista nº 13 .....  
Data: ..... Horário: .....  
Nome: ..... Idade: .....  
Endereço residencial: Cidade: ..... Bairro: .....

**2. Formação:** ..... Ano de conclusão: .....  
Ensino médio: .....  
Graduação: .....  
Instituição: .....  
Pós-graduação: .....  
Instituição: .....  
Formação específica em EJA? ..... Qual? .....  
Instituição: .....

**3. Informações complementares:**

- 3.1. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Goiânia?
- 3.2. É concursada?
- 3.3. Quais as funções que já desempenhou nesta rede?
- 3.4. Ainda trabalha na SME de Goiânia? Com a EJA?
- 3.5. Qual função desempenha atualmente?
- 3.6. Há quanto tempo você trabalha com a EJA?

**4. Coordenação do Ensino Noturno:**

- 4.1. Há registros de que você compôs a primeira equipe de coordenação do ensino noturno na rede municipal de educação de Goiânia, em 1992. É verdade?
- 4.2. Como foi o surgimento desta equipe? O que motivou isto? Alguma razão especial?
- 4.3. Havia verbas para EJA? Algum financiamento de projetos? De onde vinha essa verba?
- 4.4. Onde você atuava antes de vir para esta equipe?
- 4.5. Quem mais compunha esta equipe?
- 4.6. Eram professores/as desta rede?
- 4.7. Quem era o prefeito de Goiânia?
- 4.8. E o secretário municipal de educação?
- 4.9. Como era a relação dessa gestão com a EAJA?
- 4.10. Incentivava, apoiava, de que forma?
- 4.11. Como era a atuação desta equipe que foi constituída?
- 4.12. Que tipo de atividade desenvolvia?
- 4.13. Esta equipe chegou a elaborar uma proposta de trabalho para a rede?
- 4.14. Como se deu a elaboração desta proposta? Quem participou?
- 4.15. Como se dava a participação das escolas?
- 4.16. Qual foi a atividade, ou o projeto mais importante desenvolvido por esta equipe?
- 4.17. Quais foram os avanços apontados por esta equipe, para o trabalho com a EAJA?
- 4.18. Esta equipe permaneceu até que ano?
- 4.19. Você já teve a oportunidade de conhecer a atual proposta da Rede para a EAJA?
- 4.20. Tem alguma opinião sobre ela?
- 4.21. A concepção apresentada por esta proposta, traz alguma coisa da proposta de trabalho apresentada por vocês? O quê?
- 4.22. Há mais alguma informação que você gostaria de acrescentar, algum assunto que não abordamos mas que você gostaria de acrescentar?

Muito obrigada.

## Questionário aplicado aos alunos da EAJA, da 5ª a 8ª série, da 'EMFC'

### 1. Dados pessoais e familiares

Idade \_\_\_\_ anos                      Sexo: ( ) Feminino                      ( ) Masculino  
Local onde nasceu: ( ) Zona rural                      ( ) Zona urbana                      Estado: \_\_\_\_\_  
Estado civil: \_\_\_\_\_                      Nº de filhos: \_\_\_\_\_  
Onde Mora: (Bairro ou Vila) \_\_\_\_\_  
Tipo de moradia: ( ) Própria                      ( ) Cedida                      ( ) Alugada                      ( ) Outro- Qual? \_\_\_\_\_  
Trabalha? \_\_\_\_\_ Em quê? \_\_\_\_\_  
Ajuda nas despesas de casa? \_\_\_\_\_ Renda familiar: R\$ \_\_\_\_\_  
Horas de trabalho por dia: \_\_\_\_\_ Salário: \_\_\_\_\_  
Carteira assinada:                      ( ) Sim                      ( ) Não  
Sindicalizado:                      ( ) Sim                      ( ) Não  
Participa de grupos (Igreja, associação, sindicato, partido, outros?) ( ) Sim                      ( ) Não  
Quais? \_\_\_\_\_  
Idade do pai: \_\_\_\_\_ anos                      Idade da mãe: \_\_\_\_\_ anos  
Grau de instrução dos pais:  
Pai: \_\_\_\_\_                      Mãe: \_\_\_\_\_  
Profissão dos pais:  
Pai: \_\_\_\_\_                      Mãe: \_\_\_\_\_

### 2. Dados escolares

Quando iniciou a escolarização? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_  
( ) Escola pública                      ( ) Escola particular                      ( ) Outra  
Por que não concluiu os estudos? \_\_\_\_\_  
Repetiu alguma série? ( ) Sim                      ( ) Não                      Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
Qual série mais repetiu? \_\_\_\_\_ Por qual motivo? \_\_\_\_\_  
Desde que idade estuda a noite? \_\_\_\_\_  
O que espera alcançar com seus estudos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Que dificuldades tem sentido na escola? E na sala de aula? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Como é um bom professor pra você? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Como gostaria que sua escola fosse? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
E sua classe? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Você já chegou atrasado na escola? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
O que aconteceu na entrada? \_\_\_\_\_  
Gosta de ler? \_\_\_\_\_ Tem livros em casa? \_\_\_\_\_ Que tipo de livro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Mantém-se informado sobre os acontecimentos atuais? ( ) Sim                      ( ) Não  
Como? \_\_\_\_\_  
Já fez algum outro curso? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
Qual seu lazer preferido? \_\_\_\_\_

## Questionário aplicado aos professores da EAJA da 'EMFC'

### 1. Dados pessoais e familiares

Idade: ..... anos Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino  
Local onde nasceu: .....  
( ) zona urbana ( ) zona rural Estado: .....  
Estado civil: ..... Nº de filhos: .....  
Com quem mora: .....  
Onde mora: .....  
Tipo de moradia: ( ) própria ( ) cedida ( ) alugada ( ) outro – Qual? .....  
Ajuda nas despesas de casa? ..... Renda familiar: R\$ .....  
Participa de grupos (igreja/ associação/ sindicato/ partido/ outros)? ( ) sim ( ) não  
Quais? .....  
De que modo? .....

### 2. Dados de escolaridade

Curso (s):	Ano de conclusão
.....	.....
.....	.....
.....	.....

### 3. Dados profissionais

3.1 Cargo: ..... Função: .....  
3.2 Tempo de trabalho:  
a) na educação: ..... b) na SME: ..... c) concursado/a? ..... Quando? .....  
3.3 Você é sindicalizado/a? ..... Por qual motivo? .....  
3.4 Qual é a sua jornada diária de trabalho? .....  
3.5 Trabalha em outro setor que não em escolas? ..... Qual? .....

### 4. O trabalho com a EAJA

4.1 Que motivos o/a levou a atuar na EAJA? .....  
4.2 Como você tem visto o trabalho na EAJA? .....  
4.3 Você prepara suas aulas? ..... como? .....  
4.4 Quando? .....  
4.5 Há momentos de estudos? .....  
4.6 Como são escolhidos e organizados os conteúdos? .....  
4.7 Quem participa desta escolha? .....  
4.8 Como tem sido a receptividade dos alunos às suas aulas? .....  
4.9 Que material você utiliza nas suas aulas? .....  
4.10 Por que escolheu este material? .....  
4.11 Qual o processo de avaliação utilizado? Como procede? .....  
4.12 Qual o motivo de sua escolha por esse tipo de avaliação? .....  
4.13 Que conteúdos e habilidades o aluno necessita dominar para avançar de uma série para outra? .....

### 5. As concepções

5.1 Quais as características que um bom professor deve ter? .....  
5.2 O que é um bom aluno para você? .....  
5.3 O que é educação para você? .....  
5.4 Como é sua relação de professor/a com o aluno? .....  
5.5 Como é vista e tratada a questão da disciplina/indisciplina? .....  
5.6 Quais as maiores dificuldades que tem encontrado nas suas turmas? E na escola? .....

### 6. O PPP da 'EMFC', a Proposta para a EAJA da SME e a Base Curricular Paritária

6.1 A 'Escola Municipal Flor do Cerrado' tem um Projeto Político-Pedagógico. Você o conhece? .....  
6.2 Como se deu a sua participação na elaboração deste PPP? .....  
6.3 O que é, para você, um projeto político-pedagógico? .....  
6.4 Sobre a "Base Curricular Paritária". Quais foram as mudanças que ela introduziu na prática educativa da EAJA? .....  
6.5 Qual sua opinião sobre esta experiência? .....  
6.6 Há uma "Proposta Político-Pedagógica para a EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia", sendo implementada em toda esta Rede. Você conhece esta proposta? .....  
6.7 Qual sua opinião sobre esta proposta? .....