

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLAUCIA MARIA MORAIS FRANÇA AVELAR

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS  
DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA NO PERÍODO DE 1993 A 2016**

Goiânia – GO  
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610.98, o documento conforme permissões assinadas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Glauca Maria Morais França Avelar

Título do trabalho: O processo de constituição das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016

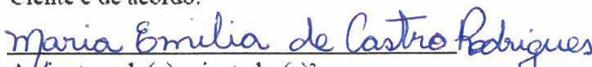
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 19 / 03 / 18

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLAUCIA MARIA MORAIS FRANÇA AVELAR

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS  
DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA NO PERÍODO DE 1993 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues.

Goiânia – GO  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Avelar, Glaucia Maria Morais França

O processo de constituição das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016 [manuscrito] / Glaucia Maria Morais França Avelar. - 2017.

249 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

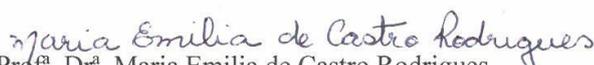
Bibliografia. Anexos.

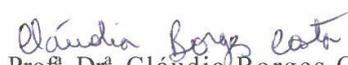
Inclui siglas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação de adolescentes, jovens e adultos. 2. Educação popular. 3. Proposta político pedagógica. 4. Secretaria municipal de educação de Goiânia. . I. Rodrigues, Maria Emília de Castro, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE GLAUCIA MARIA MORAIS FRANÇA AVELAR** - Aos vinte e nove dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis (29/11/2017), às 14h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Maria Emília de Castro Rodrigues**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFG; Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Cláudia Borges Costa**, doutora em **Educação** pela UnB e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Maria Margarida Machado**, doutora em **Educação: História, Política e Sociedade** pela PUC/SP; para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Gláucia Maria Morais França Avelar** discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Emília de Castro Rodrigues  
Presidente – PPGE/FE/UFG

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Borges Costa  
Membro – SME/Goiânia

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Margarida Machado  
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho a dois anjos.

Ao anjo que chegou inesperadamente no início do meu percurso no Mestrado e que, mesmo sendo tão pequenino, ocupou um espaço gigantesco em minha vida, permitindo que eu revivesse emoções quase esquecidas e vivenciasse outras tantas inéditas.  
Ressignificação de vida.

Ao anjo que partiu no momento em que me aproximava do final deste meu percurso, deixando vazio um espaço que jamais será novamente preenchido. Anjo que, a despeito de nunca ter se apropriado da leitura e da escrita, tinha uma imensurável sabedoria. Anjo em constante estado de vigília, de dedicação, de amor, de cuidados. Sua meiguice, sua força e seu exemplo foram - e continuam sendo - o que move minha existência.  
Amor, orgulho e fonte de inspiração eternos.

Milena e Jovelina

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me agraciar com a aprovação na seleção do Mestrado; me capacitar no decorrer dos estudos, da pesquisa e da escrita; me sustentar em todo o processo conduzindo-me até a reta final deste empreendimento. A Ele toda honra e glória pela execução deste trabalho.

Ao meu pai – Antonio – e a minha mãe – Jovelina (*in memoriam*) - por terem me acolhido como filha e me ensinarem o valor da vida. Eles são responsáveis, em grande medida, pelo que sou e pelo que pude realizar em minha existência

Ao meu esposo e grande amor, Luiz, pelo companheirismo, tolerância, compreensão e torcida. Sem o apoio e o suporte que me foi concedido por ele, esta empreitada não teria sido possível.

Ao meu filho Luiz Antonio pela torcida silenciosa.

À minha filha Virginia, pela compreensão e incentivo ao longo deste processo e pelo companheirismo nesta reta final, em especial no tocante à dedicação e cuidados dispensados ao meu pai, possibilitando-me concluir este trabalho.

Aos meus filhos João Pedro e Jaqueline que, além da compreensão e paciência, em vários momentos me auxiliaram na digitação e contribuíram na revisão textual.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Maria Emilia, pela sua ética e zelo ao longo da orientação e por me mostrar o sentido da expressão “*nenhum a menos*”, não me permitindo desistir em razão dos momentos de extrema dificuldades pelos quais passei neste último ano.

À Prof.<sup>a</sup> Cláudia por me incentivar quanto à inscrição no processo seletivo e pelos seus “pitacos” na escrita do projeto e da dissertação. O companheirismo demonstrado e as contribuições dadas foram de grande valor e significação.

Aos professores das disciplinas cursadas: Prof. Pietrafesa, Prof.<sup>a</sup> Maria Emilia, Prof.<sup>a</sup> Sandra e Prof.<sup>a</sup> Edna que em muito contribuíram para o repensar da minha prática e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Margarida, Claudia e Sandra por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação. Suas contribuições foram muito relevantes.

Aos profissionais do Conselho Municipal de Educação e à Equipe da GEREJA pela acolhida e solicitude durante os dias de coleta de material para a pesquisa.

Aos companheiros com quem, durante este período, pude conviver no NEDESC e que me incentivaram ao longo desta trajetória. Foram momentos de muita aprendizagem.

Obrigada a todos e a todas!

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*.

## RESUMO

AVELAR, Glaucia Maria Morais França. *O processo de constituição das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 1993 a 2016*. 2017. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2017.

A pesquisa investigou o processo de construção das Propostas Político Pedagógicas (PPPs) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, no período de 1993 a 2016, com vistas a discutir como foram constituídas as PPPs e quais os avanços e retrocessos presentes em seu processo de sistematização, buscando ainda inquirir sobre a existência de contradições internas entre si. Para recuperar este processo de constituição das PPPs optou-se por pesquisa com abordagem qualitativa de caráter eminentemente bibliográfico e documental. As fontes documentais foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ao Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia e aos acervos da Pesquisa Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais da Região Centro Oeste. Partindo da premissa de que as PPPs destinam-se a um público constituído por trabalhadores, buscou-se levantar a origem da demanda para a Educação de Jovens e Adultos em Goiânia e identificar como ocorreu o atendimento a este público no período anterior às PPPs. Com esse intuito, o presente estudo retrocedeu à construção de Goiânia e às origens da SME. Para percorrer este caminho o aporte teórico adotado foi constituído por autores regionais que estudaram a história de Goiânia e a história da SME, a exemplo de Borges (2000), Chaul (1999), Estevam (1997), Estevam e Campos Júnior (2012), Palacín (2001), Bittar (1993), Clímaco (1991) e Dourado (1990). Para melhor compreensão da trajetória da EAJA na SME, além das PPPs e documentos elaborados pela SME e de documentos produzidos pelo CME, a pesquisa recorreu a Café (1996), Calixto (2004), Costa (2008), Gomes (2006), Machado (1997, 2004), Nunes (2016) e Rodrigues (2000, 2004, 2011), dentre outros. A investigação revelou a elaboração de três versões e a reelaboração de outras duas, totalizando cinco PPPs sistematizadas ao longo dos 23 anos que compõem o período observado. A recuperação do processo de elaboração destas PPPs evidenciou que, a despeito de algumas diferenças observadas, elas refletem um processo de continuidade da política de atendimento realizada pela SME, constituindo-se num movimento de resistência em relação à descontinuidade, em âmbito nacional, das políticas públicas de EJA. A partir da observação dos registros trazidos pelas PPPs, o estudo revelou ainda que o movimento feito pela Rede Municipal de Ensino a partir de 1993 tomou por base princípios e concepções que coadunam com uma educação popular libertadora, evidenciando um esforço desta rede no sentido de construir uma educação a favor da classe trabalhadora.

**Palavras chave:** Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Educação Popular. Proposta Político Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

## ABSTRACT

AVELAR, Glaucia Maria Morais França. *The process of constitution of the Political-Pedagogical Proposals of Education of Adolescents, Youth and Adults in the Municipal Network of Education of Goiânia from 1993 to 2016*. 2017. 249f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Goiás, Faculty of Education, Goiânia, 2017.

The research investigated the process of construction of the Pedagogical Political Proposals (PPPs) of the Adolescents, Youth and Adults Education (AYAE) of the Municipal Secretary of Education (MSE) of Goiânia, from 1993 to 2016, to discuss how they were constituted the PPPs and what advances and setbacks are present in their process of systematization, still seeking to inquire about the existence of internal contradictions between them. In order to recover this process of constitution of the PPPs it was opted for research with qualitative approach of eminently bibliographical and documentary character. The documentary sources were obtained from the Municipal Secretary of Education of Goiânia, the Municipal Council of Education (MCE) of Goiânia and the collections of the Research Center Living Memory: Documentation and Reference in Youth and Adults Education (YAE), Popular Education and Social Movements of the Region Midwest. Starting from the premise that the PPPs are destined to a public made up of workers, it was tried to lift the origin of the demand for the Youth and Adults Education in Goiânia and to identify how the attendance to this public took place in the period previous to the PPPs. For this purpose, the present study went back to the construction of Goiânia and to the origins of MSE. In order to follow this path, the theoretical contribution adopted was composed by regional authors who studied the history of Goiânia and the history of MSE, such as Borges (2000), Chaul (1999), Estevam (1997), Estevam and Campos Júnior (2012), Palacín (2001), Bittar (1993), Clímaco (1991) and Dourado (1990). In order to better understand the trajectory of the AYAE in MSE, besides the PPPs and documents elaborated by MSE and documents produced by MCE, the research appealed to Café (1996), Calixto (2004), Costa (2008), Gomes (2006), Machado (1997, 2004), Nunes (2016) and Rodrigues (2000, 2004, 2011), among others. The investigation revealed the preparation of three versions and the re-elaboration of two others, totaling five PPPs systematized over the 23 years that make up the observed period. The recovery of the process of elaboration of these PPPs showed that, in spite of some observed differences, they reflect a process of continuity of the service policy carried out by MSE, constituting a movement of resistance in relation to the discontinuity, at national level, of the policies of YAE. From the observation of the records brought by the PPPs, the study also revealed that the movement made by the Municipal Education Network from 1993 based on principles and conceptions that are in line with a liberating popular education, evidencing an effort by this network to build an education in favor of the working class.

**Keywords:** Adolescents, Youth and Adults Education. Popular Education. Political Pedagogical Proposal. Municipal Secretary of Education of Goiânia.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS**

Imagem I	Turma de EDA do CPC de Goiás – Vila Operária, Goiânia-GO	41
Gráfico I	Evolução das matrículas de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> séries no período 2000-2006	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro I	Crescimento Demográfico em Goiânia no período de 1940 a 1960	32
Quadro II	Demonstrativo do número absoluto e relativo de pessoas não alfabetizadas em Goiânia, na faixa etária de dez anos e mais, no período de 1940 a 2010	48
Quadro III	Relação de governadores de Goiás e prefeitos de Goiânia, com os respectivos partidos e coligações, no período de 1995-2017	66
Quadro IV	Operacionalização da Expansão do Projeto AJA – Projeção para atendimento 2001-2004	123
Quadro V	Atendimento do Programa AJA-Expansão e AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado no período 2001-2004	124
Quadro VI	Comparativo de demanda e matrículas realizadas de 1ª a 8ª série nas escolas da RME de Goiânia no ano 2000	181
Quadro VII	Evolução das matrículas na EAJA no período de 2001 a 2004	182
Quadro VIII	Evolução do número de escolas estruturadas com base na Organização Alternativa no período de 2004 a 2010	184

## LISTA DE SIGLAS

Projeto AJA	Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos
AJA Expansão	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos/ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
BUA	Bloco Único de Alfabetização
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
Cerne	Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Confintea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CPG	Centro de Professores de Goiás
CREs	Coordenadorias Regionais de Ensino
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF-AJA	Divisão da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
Desu	Departamento de Ensino Supletivo

Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EDA	Educação de Adultos
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos -
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
GEREJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GERFOR	Gerência de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICP	Instituto de Cultura Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LOM	Lei Orgânica do Município
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PEI	Programa Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização

PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPPs	Propostas Político-Pedagógicas
Proeja-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia do Brasil
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
Seaja	Setor de Adolescentes, Jovens e Adultos
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Sintego	Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UREs	Unidades Regionais de Ensino

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	8
<b>Abstract</b> .....	9
<b>Lista de ilustrações e gráficos</b> .....	10
<b>Lista de quadros</b> .....	11
<b>Lista de siglas</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I - DO SURGIMENTO DE GOIÂNIA E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO AO ATENDIMENTO INICIAL DA EJA</b> .....	27
1.1- A construção de Goiânia .....	28
1.2 - A EDA nos Movimentos de Educação Popular dos anos 1960 em Goiânia.....	36
1.3- A SME de Goiânia e o atendimento inicial à EJA.....	46
<b>CAPÍTULO II – O DELINEAMENTO DO ATENDIMENTO ESPECÍFICO À EJA NA SME DE GOIÂNIA</b> .....	71
2.1 -A fase inicial de construção das PPPs da EJA na SME de Goiânia: uma volta às origens.....	73
2.1.1 - Proposta para o Ensino Noturno .....	75
2.1.2 - Círculo de Cultura.....	81
2.1.3 - Projeto experimental: Projeto AJA.....	84
2.2 – Segunda fase: a construção da primeira PPP.....	95
2.2.1 - Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME .....	97
2.2.2- Elaboração dos princípios políticos e pedagógicos da PPP .....	106
2.2.3 - Um olhar sobre a PPP.....	110
2.2.4 – Na implementação: ações que contribuíram para a construção das PPPs unificadas .....	119
2.2.4.1 – Projeto AJA-Expansão .....	122
2.2.4.2 – A pesquisa intervencionista – estratégia de construção coletiva e democrática .....	128
2.2.4.3 – Conhecendo o aluno da EAJA .....	130
<b>CAPÍTULO III – A EJA EXPLICITADA NAS PPPs UNIFICADAS DA EAJA E SUAS REESCRITAS</b> .....	136
3.1 – Terceira fase: a unificação das propostas .....	136
3.1.1 - Unificação de 1ª a 4ª séries: a segunda proposta.....	137
3.1.2 – Unificação de 1ª a 8ª séries: a terceira proposta.....	142
3.2 – Quarta fase: as reescritas .....	163
3.2.1 – Primeira reescrita: a quarta proposta .....	164
3.2.1.1 – Organização Alternativa .....	174
3.2.2 – Segunda reescrita: a quinta proposta.....	187
<b>Considerações Finais</b> .....	194
<b>Referências</b> .....	211

<b>ANEXOS</b>	223
<b>ANEXO A</b> - Relação das ações formativas EAJA promovidas pelo CEFPE no período de 2004-2014 .....	223
<b>ANEXO B</b> - Vagas ofertadas e público atendido pelas ações formativas do CEFPE no período de 2004-2014 .....	225
<b>ANEXO C</b> - Documento 02 da Pesquisa Curricular: SISTEMATIZAÇÃO DE FALAS POR ESCOLA .....	229
<b>ANEXO D</b> - Quadro de ideias força e conflitos.....	241
<b>ANEXO E</b> - Documento 08 da Pesquisa Curricular: O QUE A PESQUISA VEM APONTANDO.....	243

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo as Propostas Político Pedagógicas (PPPs) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia com o objetivo de recuperar o processo que as constituiu, vivenciado na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia. Apresenta ainda o intuito de identificar avanços e retrocessos ocorridos ao longo da trajetória de elaboração das PPPs, tendo por pressuposto as concepções que as fundamentam e o processo de discussão coletiva em torno das mesmas.

O interesse sobre este tema decorre da atuação desta pesquisadora como coordenadora pedagógica na EAJA desde 2005, período em que passou a ter contato gradativo com a PPP e seus desdobramentos no interior da escola na qual trabalhava. Ao longo do trabalho nesta função um dos maiores desafios enfrentados foi o da efetivação da proposta na prática do coletivo de profissionais do ensino noturno desta escola. Entretanto, nas diversas participações em reuniões e encontros com outros coordenadores, foi percebido que, em relação à implementação da proposta, havia muitas diferenças de uma escola para outra. O que mais chamou a atenção foram as disparidades. Enquanto havia escolas, embora em número reduzido, que buscavam a discussão da proposta e a avaliação da prática desenvolvida pelo coletivo à luz da mesma, inúmeras outras não realizavam discussões, apesar de tentarem pautar o trabalho desenvolvido no que se propunha no documento, ao passo que algumas outras nem sequer conheciam a proposta na íntegra.

Dentre as três situações, a despeito da seriedade do desconhecimento da proposta por parte de alguns profissionais, a maior inquietação se ateve ao grupo de escolas que estavam “no meio do caminho”. Eram muito comuns, nas reuniões e encontros de coordenadores,

relatos no sentido de dificuldades de desenvolver o currículo nas escolas fazendo uso da metodologia prevista na PPP. Isto sem falar nas diferentes formas de conceber e conhecer os seus sujeitos. Além disso, ocasionalmente havia momentos de desabafo nos quais surgiam queixas em relação à existência de professores que propunham na EAJA atividades que eram utilizadas nos Ciclos I e II, ou seja, atividades infantilizadas.

Os diversos relatos ouvidos instigavam a busca da percepção acerca de qual era o entendimento que os professores da EAJA, no geral, tinham da PPP, uma vez que, na escola onde atuava, este entendimento se dava em diferentes níveis. Embora consciente das dificuldades existentes no desenvolvimento do trabalho, a percepção desta pesquisadora era a de que, na escola em que atuava, o coletivo de profissionais trabalhava de acordo com a PPP. Entretanto, a partir da adesão da escola à experiência do Proeja-FIC/Pronatec, o coletivo foi submetido a um processo de estudo sistematizado da proposta. Além de estudar a PPP, dentre outros temas, a prática era trazida para as discussões à luz desta proposta. Ao final de dois anos de formação continuada “in loco” houve uma mudança de percepção. Chegou-se à conclusão de que, somente naquele momento, o coletivo se deu conta do que realmente era a PPP e quais suas implicações.

As reflexões realizadas no processo de formação in loco despertaram na pesquisadora o interesse pelo estudo e aprofundamento desta temática. Entretanto, ao pensar sobre a significação da PPP para os docentes que atuam na EAJA, outras inquietações surgiram: a PPP teria o mesmo significado entre os professores que participaram de sua elaboração e os que não participaram diretamente deste processo? Como se deu esta elaboração? Houve realmente um esforço no sentido de garantir a legitimidade desta proposta? Houve mudanças significativas da versão atual da PPP em relação às versões que a antecederam? Que avanços e recuos marcaram a trajetória da RME no tocante à elaboração das PPPs da EAJA?

Eram muitas as inquietações em torno da temática das PPPs. Tomando-as por objeto de estudo, o projeto de pesquisa inicial se propunha a recuperar seu processo constitutivo e as diversas performances na implementação das mesmas, de modo a identificar os avanços e retrocessos, bem como as lacunas existentes, tendo por pressuposto o atrelamento necessário entre o discurso e a prática. Contudo, no decorrer do caminho, frente ao tempo e condições disponíveis, foi necessário reestruturá-lo, passando a ter como problematização: como foram constituídas as PPPs da EAJA? Quais os avanços e retrocessos marcaram o processo de escrita das PPPs? Elas apresentam contradições internas e entre si?

A metodologia de pesquisa adotada na presente investigação é de abordagem qualitativa, de caráter eminentemente bibliográfico e documental, abrangendo o período de 1993 a 2016. A documentação utilizada foi levantada junto à SME de Goiânia, ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME) e aos acervos da Pesquisa Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais da Região Centro Oeste, a qual vincula-se ao subprojeto "*Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME): história e memória*" e trabalha com a organização, sistematização, digitalização e disponibilização online dos documentos da EJA produzidos na esfera municipal de Goiânia.

Para desenvolver a pesquisa a primeira ação foi a realização de uma revisão bibliográfica para localizar trabalhos acadêmicos relacionados às propostas político pedagógicas dos sistemas de ensino e ao planejamento educacional a nível de sistema ou rede de ensino. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no site da Anped. Para a consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizadas as seguintes palavras chave: Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Proposta(s) Político Pedagógica(s), Sistemas de Ensino, PPP, Proposta Curricular, Experiência Pedagógica e Planejamento Educacional. Em relação à Anped, foram observados trabalhos apresentados em três Grupos de Trabalho (GTs) - Estado e Política Educacional (GT 05), Currículo (GT 12) e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) –. no período correspondente entre a realização da 23ª e a 37ª reunião, ocorridas nos anos de 2000 a 2015. Além disso, foram consultadas publicações de autores como Vasconcellos (2007), Veiga (1998, 2001), Dalmás (2002), Moreira (2000), Santiago (2002), Cavagnari (1998), Libâneo (2001, 2013), Padilha (2003), Gandim (1994) e Libâneo, Oliveira e Thoschi (2003).

Em nenhuma das produções observadas foi constatado o uso da terminologia Proposta Político Pedagógica para identificar propostas abrangendo os sistemas de ensino, elaboradas para nortear o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, bem como para delinear sua estruturação. Este tipo de instrumento foi reiteradamente apresentado como proposta curricular na maioria das produções observadas. Além disso, foi detectado que, em determinados momentos, as terminologias *proposta político pedagógica* e *projeto político pedagógico* foram utilizadas para fazer referência ao documento elaborado pelas escolas com o intuito de sistematizar o planejamento do trabalho a ser por elas desenvolvido.

Embora este documento seja predominantemente conhecido como Projeto Político Pedagógico, não causou surpresa encontrar o termo proposta sendo utilizado em substituição

ao termo projeto, uma vez que na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei 9394/1996, constata-se o uso das duas terminologias para designar o documento produzido em âmbito escolar. Os artigos 12 e 14 desta LDB ilustram adequadamente a ocorrência:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996)

Outra ação desenvolvida para realizar a discussão a que nos propomos foi procurar compreender os níveis de abrangência do planejamento educacional. As leituras realizadas sobre esta questão apontaram para a existência de três níveis de abrangência. O nível macro refere-se às proposições, diretrizes e normativas emanadas da União – governo central. O nível micro reporta-se à proposta pedagógica do sistema de ensino, mais especificamente o sistema municipal. O nível local remete à proposta pedagógica da escola, também conhecido como projeto político pedagógico. Localizamos nosso objeto de estudo no nível micro, compreendendo que ele se pauta nas diretrizes emanadas do nível macro para, a partir das concepções e princípios por ele defendidas e fazendo uso da autonomia que lhe compete, orientar o planejamento a ser realizado nas escolas.

Diante do conhecimento adquirido através destas ações e para efeito de melhor compreensão do texto que compõe esta dissertação, faz-se necessário estabelecer que a terminologia *Proposta Político Pedagógica* será doravante utilizada exclusivamente para fazer referência ao planejamento a nível de sistema de ensino, tendo por referência a RME de Goiânia.

Além da constatação de que o lugar ocupado pela PPP-EAJA (na RME de Goiânia) e pelas Propostas Curriculares (na maioria dos sistemas de ensino) seja correspondente, é interessante salientar que a correspondência entre tais documentos não implica que tenham a mesma estrutura e/ou a mesma finalidade. Em muitos casos, existe uma diferença quanto ao caráter destes documentos.

As propostas pedagógicas, propostas curriculares, projetos ou programas que se constituem em documento referência para as escolas na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos são normalmente de caráter prescritivo e, em grande medida, se restringem à produção de programas curriculares que traduzem as orientações emanadas do governo federal sob a forma de indicação dos conteúdos a serem trabalhados nas diversas disciplinas

escolares em diferentes séries ou etapas, podendo, ou não, vir acompanhados de uma discussão sobre aspectos metodológicos e avaliativos.

Em contraposição ao caráter prescritivo destes documentos, existem outros que possuem um caráter teórico-metodológico que explicitam as concepções nas quais se fundamentam e que, para além de orientar a organização das escolas, apresentam a intencionalidade de formação de seus educandos para a intervenção na realidade enquanto sujeitos históricos criadores e re-criadores de sua realidade. Neste caso, o planejamento educacional é expresso em documentos que sistematizam propostas de cunho alternativo aos demais de caráter prescritivo e conservador. A exemplo de propostas alternativas, pretensiosamente contra hegemônicas, temos, em Porto Alegre, a Escola Cidadã; em Belo Horizonte, a Escola Plural; em Brasília, a Escola Candanga. Dentro deste grupo de propostas alternativas localizamos a PPP-EAJA da RME de Goiânia.

Para além desta diferenciação, é necessário não perder de vista que o planejamento educacional se situa num contexto de intensas discussões, contradições, antagonismos e disputas. Aliado a isto, o contexto é também de descentralização, mediante o qual os municípios iniciaram a construção de seu arcabouço legal para criar uma base institucional para cada sistema municipal de ensino e tiveram abertura para a construção de propostas pedagógicas próprias, atendendo suas peculiaridades.

Partindo do princípio de que a elaboração destas propostas não se constitui em um evento isolado, mas, ao contrário, faz parte de um processo histórico no qual múltiplas determinações se fizeram presentes e foram interferindo no movimento desta construção, faz-se necessário compreender o contexto que favoreceu sua elaboração. No caso da EAJA de Goiânia, julgamos ser necessário retomar parte da história do lócus de construção das propostas, resgatando os elementos que, numa interação dialética, foram estabelecendo as condições para a instauração e manutenção do processo de elaboração, avaliação e reelaboração das PPPs.

Esta retomada será feita no primeiro capítulo. Partiremos da apresentação de alguns fatos da história da construção e desenvolvimento do município de Goiânia, a fim de localizar, neste contexto, o momento de constituição da RME, na qual, posteriormente, surgiria a preocupação com um atendimento educacional específico voltado para adolescentes, jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam permanecer no ensino fundamental regular diurno. Procuraremos ainda, caracterizar o atendimento realizado a este público através da Educação de Adultos (EDA) nos movimentos de Educação Popular ocorridos em Goiânia nos anos 1960. A recuperação deste atendimento é importante porque

ele inspirou o movimento ocorrido na SME no início da década de 1990, o qual desencadeou o processo de construção das PPPs da EAJA. Finalmente, abordaremos também o atendimento inicial à Educação de Jovens e Adultos na RME, cuja caracterização nos permitirá avaliar o impacto da trajetória de construção das PPPs no atendimento prestado aos trabalhadores do município de Goiânia na RME. Antes do início desta trajetória, o atendimento a este público, realizado no ensino noturno, ocorria sem considerar suas especificidades. Conhecer como foi iniciado este atendimento é relevante para que possamos situar nosso objeto de estudo, além de nos possibilitar observar, sobre o atendimento realizado, o reflexo das discussões ocorridas na trajetória de elaboração das PPPs. Neste sentido, o primeiro capítulo será finalizado com uma volta aos primórdios deste atendimento pela RME.

O aporte teórico para as discussões realizadas neste capítulo pautou-se em autores regionais que se debruçaram sobre a história de Goiás e de Goiânia, a exemplo de Borges (2000), Campos (1997, 2003), Chaul (1999), Estevam (1997), Estevam e Campos Júnior (2012), Lemes (2009), Palacín (2001); em pesquisadores que produziram conhecimentos relacionados à SME de Goiânia, tais como Bittar (1993), Clímaco (1991) e Dourado (1990); em pesquisadores da Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos na RME de Goiânia, dentre eles Café (1996), Calixto (2004), Costa (2008), Gomes (2006), Machado (1997, 2004), Machado e Rodrigues (2011), Nunes (2016) e Rodrigues (2000, 2004, 2011); em autores que pesquisam Planejamento e Projeto Político Pedagógico, a exemplo de Vasconcellos (2007), Veiga (1998, 2001), Libâneo (2001, 2013), Padilha (2003), Gandim (1994) e Libâneo, Oliveira e Thoschi (2003); em autores que trabalham com o tema da municipalização, descentralização - Cury (2000), Gentilini (1999), Teixeira (2002) -, além de se pautar na principal referência quanto à discussão sobre educação popular e alfabetização de adultos (FREIRE, no conjunto de sua obra).

Através de pesquisa bibliográfica tendo por referência estes autores, procuramos reunir elementos que nos permitam caracterizar os fatores políticos, econômicos, sociais e administrativos que, em suas múltiplas determinações, favoreceram a elaboração de uma proposta alternativa de atendimento aos adolescentes, jovens e adultos pela RME de Goiânia. É importante esclarecer que este capítulo tem por principal característica seu cunho descritivo, uma vez que objetiva delinear, em seus vários aspectos, o contexto de surgimento, construção, reconstrução, avaliação e reescrita das sucessivas propostas que constituíram a trajetória da educação de adolescentes, jovens e adultos, a partir de 1993, em Goiânia. Este contexto já foi objeto de estudo de outros pesquisadores, de modo que nosso ponto de partida é a apropriação

do conhecimento já construído utilizando-o para contextualizar nosso objeto de estudo, para, em seguida, chegarmos à compreensão do mesmo.

A trajetória de construção destas propostas resultou em cinco PPPs. Para melhor compreensão da trajetória desta construção histórica dividimos este processo em quatro fases. A fase inicial refere-se ao período em que foram iniciadas as discussões acerca do atendimento diferenciado para a EJA; a segunda fase caracteriza-se pela elaboração da primeira PPP-EAJA; a terceira fase é marcada pela busca da unificação do atendimento e pelo delineamento da identidade da EAJA na SME; a última fase caracteriza-se pelas reescritas da PPP.

A primeira e segunda fase do processo de construção das PPPs estão abordadas no capítulo 2, no qual retomaremos as experiências implementadas a partir de 1993, procurando situar a gênese das PPPs da EAJA, construídas no âmbito da SME. O início do processo de constituição das PPPs representou um marco diferencial no atendimento prestado pela RME, a partir de 1992, aos adolescentes, jovens e adultos. Esta discussão nos permitirá compreender que a forma embrionária das PPPs da EAJA se deu em razão do entrecruzamento de um conjunto de fatores que foram potencializados por uma gestão de caráter democrático popular, adequada a uma concepção de educação voltada para os interesses da classe trabalhadora. As experiências implementadas na RME que se constituíram em embrião das PPPs da EAJA receberam, ainda neste capítulo, uma atenção especial. Atentando para o fato de que o processo de construção das PPPs se iniciou a partir das discussões desencadeadas pelo desenvolvimento destas experiências, torna-se imprescindível retomá-las de modo a elucidar a base na qual se sustentou esta construção. Neste sentido, estaremos trazendo, de forma mais detalhada, a caracterização da Proposta do Ensino Noturno, dos Círculos de Cultura e do Projeto AJA.

Ainda no capítulo 2, caminharemos até a elaboração da primeira proposta de atendimento de 1º a 8º série (PPP 2000-2003) e os demais atendimentos ocorridos paralelamente a esta proposta na RME. Na caminhada que nos conduz à elaboração da primeira PPP, discutiremos as Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME e a elaboração dos princípios políticos e pedagógicos da PPP, por entendermos que ambos se constituíram em embasamento para a sistematização desta PPP. As principais ações desenvolvidas a nível de política de atendimento à EAJA, transcorridas no período de implementação da primeira PPP também se constituem em objeto de nossa atenção neste capítulo. Assim, estaremos discorrendo sobre o Projeto AJA-Expansão, movimento de alfabetização em parceria com a sociedade civil, ocorrido fora do Ensino Fundamental regular

ofertado pela RME; a pesquisa intervencionista realizada junto a 40 escolas da RME com o objetivo de construção de uma proposta curricular para a EAJA; a pesquisa sobre as características dos educandos, cujos dados compuseram o perfil dos sujeitos da EAJA, constituindo-se em uma das referências para a elaboração da PPP unificada da EAJA.

As duas fases seguintes serão contempladas no capítulo 3. A terceira fase abrange a elaboração de duas PPPs – unificação de 1ª a 4ª série e unificação de 1ª a 8ª série – e a quarta fase abrange as duas últimas PPPs, ambas resultantes de processos de reescrita. Neste capítulo procederemos ao estudo da unificação dos atendimentos da RME sob uma mesma proposta de EAJA, bem como às reescritas deste documento, buscando perceber os avanços e recuos ocorridos, em relação à sistematização de uma política de atendimento a este público pela SME de Goiânia.

Nos capítulos 2 e 3, embora também se faça uso da pesquisa bibliográfica, o foco é a pesquisa documental. Os documentos consultados, a partir dos quais realizou-se a análise do processo de constituição das PPPs foram predominantemente produzidos pela SME de Goiânia (relatórios, boletins informativos, quadros estatísticos e Propostas Políticas Pedagógicas da EAJA), Conselho Estadual de Educação – CEE (Pareceres e Resoluções) e Conselho Municipal de Educação – CME (Pareceres, Deliberações Plenárias e Resoluções), além de considerar os documentos produzidos pela SME, CREs e escolas, a partir das ações desenvolvidas ao longo do processo de construção e implementação das propostas. Também se constituem em referência ao longo da escrita as Constituições Federais, leis federais e leis municipais.

O movimento instaurado na RME com o intuito de estabelecer uma política específica de atendimento aos adolescentes, jovens e adultos demandantes do Ensino Fundamental, caracterizado, sob o discurso da SME, pela participação coletiva de seus sujeitos, resultou na elaboração de cinco versões<sup>1</sup> da PPP-EAJA. Com o intuito de analisar os avanços e retrocessos ocorridos no decorrer do processo de elaboração destas propostas utilizaremos como referência para análise as categorias *sujeitos da EAJA, estrutura e organização didático-pedagógica, metodologia/organização curricular, concepção de trabalho, avaliação* (classificação, reclassificação e avanço) e *formação*. Estas categorias nos

---

<sup>1</sup> Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – Projeto AJA (Resolução CEE 627/93); Proposta Política Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno (Resolução CME nº 024/00), Projeto AJA-Expansão (Resolução CME 66/01); Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série (Resolução CME nº 037/02), Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - Uma Organização Alternativa de 5ª a 8ª Série (Resolução CME nº 103/2004), Proposta Política Pedagógica unificada de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série (Resolução CME nº 140/2005).

possibilitam observar os desdobramentos, na próprias PPPs, das concepções e princípios que se fizeram presentes desde a primeira versão.

É importante de antemão esclarecer que o movimento de construção, reconstrução, avaliação e reescrita das sucessivas propostas para a Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos, empreendido a partir de 1993, não implica em rupturas entre as propostas. A pesquisa revela que o movimento é inverso. Cada proposta representou um passo a mais na trajetória de avanço dentro deste processo.

Inspiradas no Projeto AJA, as PPPs se propuseram a proporcionar uma educação de caráter emancipador aos educandos da EAJA, mediante a construção de um currículo a partir da e na prática, considerando a realidade vivida por seus agentes, bem como suas especificidades. A preocupação de resgatar o direito à escolarização mediante o acesso e a permanência dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade e a construção da autonomia caracterizava o Projeto AJA, o qual requereu uma organização escolar diferenciada. As PPPs, a ele subsequentes, foram gradativamente incorporando alterações em sua estrutura a fim de viabilizar o alcance de suas pretensões.

As alterações ocorreram, na maior parte do tempo, a partir do diálogo estabelecido com os sujeitos da EAJA, quer seja de forma coletiva, quer seja de forma representativa, que permeou a trajetória de construção das PPPs. No decorrer da pesquisa pudemos acessar alguns documentos que nos remeteram para momentos em que se buscou este diálogo. Dentre eles encontramos ofícios direcionados às escolas, solicitando a participação do coordenador/a, representante de professores e alunos; relatos das reuniões do Grupo de Trabalho (GT) de EJA; cartas dos professores (estratégia utilizada na discussão de uma das PPPs) em resposta à demanda de avaliação e proposição da reescrita da PPP.

As informações obtidas a partir das fontes documentais acessadas indicam o esforço da RME no sentido de promover uma educação popular libertadora. Considerando que estamos nos referindo à construção de uma política pública de educação, os documentos mais relevantes para o domínio público serão anexados à dissertação e/ou serão apresentados os links que a eles darão acesso. O material ficará, portanto, disponível para outros pesquisadores que se interessem por esta temática.

Espera-se que esta pesquisa possa, ao seu término, contribuir para o fortalecimento da política de EAJA como política de estado no município de Goiânia, de modo a inibir possíveis retrocessos e o retorno à tendência da descontinuidade de políticas com o intuito de dar cara nova às gestões que se iniciam, o que tem sido uma prática recorrente ao longo da história da administração pública no Brasil. A elucidação dos pontos de fragilidade e o

aclaramento das contradições presentes no processo de construção desta política podem contribuir para este fortalecimento.

## **CAPÍTULO I**

### **DO SURGIMENTO DE GOIÂNIA E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO AO ATENDIMENTO INICIAL DA EJA**

O conhecimento do percurso trilhado para a construção de uma proposta educacional, bem como um olhar sobre sua implementação, requer, para além do estudo específico da mesma, o conhecimento da história da rede de ensino à qual ela se vincula. Nesse sentido, resgataremos alguns aspectos relacionados à construção de Goiânia até a década de 1960, contextualizando a história da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Fatos referentes a esta história serão também resgatados a fim de, na década de 1990, contextualizar a origem das Propostas Político-Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, objeto de estudo desta pesquisa.

Ponderamos ser importante considerar que uma rede de ensino não surge ao acaso. Ela é instituída com uma intencionalidade política, cuja apreensão nos possibilita observar, com maior clareza, sua convergência ou não para o processo de elaboração de uma proposta educacional comprometida com os interesses populares, bem como os embates ideológicos nela presentes. É com este intuito que abordaremos neste capítulo alguns elementos da história da SME, cuja constituição se deu na transição da década de 1950 para a década de 1960.

Além disso, os anos 1960 serão por nós discutidos por trazerem os princípios da Educação Popular que nortearão os trabalhos desenvolvidos na RME de Goiânia, a partir de 1993, quando foram implementados simultaneamente o Projeto AJA, os Círculos de Cultura e a Proposta Pedagógica do Ensino Noturno. Estes princípios fundamentaram o Projeto AJA cuja proposta, embora não se constituísse em uma PPP da EAJA, devido a sua abrangência

limitada, foi a primeira proposta para adolescentes, jovens e adultos a ser regulamentada, tendo sido implantada em caráter experimental em algumas escolas da RME de Goiânia. Os Círculos de Cultura também eram fundamentados nestes princípios. Inclusive pessoas que atuaram em movimentos de educação popular (Centro Popular de Cultura em Goiás – CPC-GO, e o Movimento de Educação de Base em Goiás – MEB Goiás), compuseram equipes que atuaram nos Círculos de Cultura da SME de Goiânia no período de 1993-1996 e no Projeto AJA Expansão a partir de 2001. Estes movimentos goianos sofreram forte influência da proposta freireana desenvolvida no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife e na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Em razão disso, uma atenção especial será dada a estes movimentos.

### **1.1 A construção de Goiânia**

Os sujeitos atendidos pela SME, desde seus primórdios, são oriundos da classe trabalhadora. Para melhor caracterizar estes sujeitos, em especial os construtores de Goiânia e os migrantes que chegaram após o processo de sua construção, resgataremos parte da história desta cidade. Embora nesse processo fosse importante conhecer a história de Goiás para maior compreensão sobre como suas características marcaram a construção e o desenvolvimento de Goiânia, não nos deteremos neste estudo. Para o aprofundamento acerca do desenvolvimento econômico do estado de Goiás, bem como do coronelismo e das relações clientelísticas que marcaram grande parte de sua história no período da República até o início dos anos 60, quando se constitui a SME de Goiânia, sugerimos a leitura da produção de Borges (2000), Campos (1997, 2003), Chaul (1999), Clímaco (1991), Estevam (1997), Estevam e Campos Júnior (2012), Lemes (2009), Palacín (2001).

Goiânia foi uma cidade planejada para sediar a nova capital do Estado de Goiás, no qual o projeto de desenvolvimento nacional, assentado na ideologia da unificação nacional através da ocupação e colonização do interior brasileiro, cujo principal lema foi a “Marcha

para o Oeste<sup>2</sup>”, se converteu em um processo de pactuação entre a modernização e o conservadorismo ou, segundo Borges (2000), um processo de “modernização conservadora<sup>3</sup>”.

Este processo ocorrido em Goiás estava alinhado com o contexto de uma revolução ocorrida verticalmente, sem a participação das massas populares. Segundo Coutinho (2008), as mudanças que decorreram desta revolução conservaram várias características da propriedade fundiária pré-capitalista, uma vez que era mais interessante ao moderno, representado pela nova burguesia emergente, conciliar-se com o “atraso ou poder conservador” a aliar-se às classes populares. Sobre o movimento ocorrido em 1930, o autor afirma:

E 1930 é, seguramente, a forma mais emblemática de manifestação de via prussiana, de revolução passiva, de modernização conservadora em nossa história. Na Revolução de 1930, setores das oligarquias agrárias, aqueles não ligados diretamente ao mercado externo, deslocam do papel de fração hegemônica no bloco no poder a oligarquia cafeeira, cooptam alguns segmentos da oposição da classe média (que se expressavam no movimento tenentista) e empreendem processos de transformação que irão se consolidar efetivamente a partir de 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo, quando se promove, sob a égide do Estado, um intenso e rápido processo de industrialização pelo alto. (COUTINHO, 2008, p. 177)

Considerando a forte tradição agrária goiana, com prevalência de latifúndios, o incentivo governamental à ocupação e colonização do interior brasileiro acarretou muitos conflitos pela posse da terra no Estado. De acordo com Clímaco (1991), a população goiana era predominantemente de origem rural e a Marcha para o Oeste trouxe ao Estado de Goiás um enorme contingente de lavradores que nutriam a expectativa de terem seu próprio pedaço de terra. Entretanto, os projetos de colonização governamental e não governamental não conseguiram abarcar todo o fluxo migratório e muitos destes lavradores ocuparam terras e passaram por reiterados desalojamentos, o que gerou focos de rebeliões no Estado.

O lançamento da pedra fundamental de Goiânia ocorreu em 24 de outubro de 1933, mas sua criação oficial se deu somente em 02 de agosto de 1935, através do decreto nº 327, publicado no Diário Oficial em 03 de agosto de 1935. A ideia da mudança da capital não era

---

<sup>2</sup> A “Marcha para o Oeste” foi lançada em 1930 e constituía-se em uma das políticas do Governo Vargas, objetivando a ocupação do Planalto Central através da ocupação de áreas vazias do território. Esta ocupação possibilitaria a articulação de meios de transporte e o escoamento da produção. Havia um apelo do Governo Federal para a ocupação destas áreas sob a ideologia de que a conquista do Oeste promoveria o desenvolvimento do país e criaria uma unidade nacional. Os trabalhadores rurais que se deslocassem para estas áreas poderiam nelas viver e trabalhar, porém sem a propriedade formal da terra ocupada.

<sup>3</sup> Sob a promessa da modernidade e do desenvolvimento do Estado, surgiu Goiânia, pontapé inicial da Marcha para o Oeste – lema da política de interiorização e centralização do governo federal. Entretanto, a construção de uma nova capital não implicou em modernização. O que ocorreu foi a substituição de uma oligarquia por outra e a preservação das características do setor agrário tradicional, configurando um quadro de modernização conservadora.

inédita. Já havia sido cogitada nos séculos XVIII e XIX. Ela foi resgatada por Pedro Ludovico que tinha interesses em atacar o núcleo de poder representado pelos Caiado. Simultaneamente, alinhava a defesa da mudança da capital com as aspirações dos grupos políticos do sul e sudoeste, centro econômico do Estado, propagando-a como uma cidade moderna que representava o progresso.

Estevam (1997) e Clímaco (1991) nos apontam esta diversidade de interesses: para o interventor Pedro Ludovico Teixeira a transferência da capital constituía-se em estratégia política para a sua ascensão e manutenção no poder, pois a velha oligarquia ainda tinha influência sobre líderes e prefeitos no interior, sendo necessário neutralizá-la, e a construção de uma nova capital diminuiria o poder da oligarquia caiadista e promoveria a afirmação do poder de Pedro Ludovico; a criação de Goiânia estava inserida num esforço de interiorização da economia e, ao mesmo tempo, deslocava o centro geográfico de decisões políticas, de modo a isolar a oligarquia deposta com o movimento de 1930, o que também vinha ao encontro dos interesses dos grupos sulinos, os quais tinham pretensões econômicas; ao Governo Federal, interessava a construção de Goiânia, pois a expansão capitalista requeria o aumento do mercado interno e a incorporação de novas frações do território nacional, ou seja, uma nova cidade no planalto central seria um símbolo do Estado Novo e um marco no processo de interiorização, um pontapé inicial da “Marcha para o Oeste”.

Corroborando com a ideia de diversidade de interesses na construção de Goiânia, Chaul (2002), afirma que:

As aspirações dos grupos políticos em ascensão, reunindo os anseios das camadas médias urbanas e dos proprietários rurais, embebidos na promessa de desenvolvimento, encontraram na mudança da capital o símbolo do almejado progresso. Por isso, Goiânia seria o símbolo unificador dos grupos em ascensão, servindo, ao mesmo tempo, de plataforma política ao seu mentor contemporâneo. Significava, ainda, o processo de unificação do sul e do sudoeste de Goiás em torno do poder representado por Pedro Ludovico Teixeira. (CHAUL, 2002, p. 212)

A construção de Goiânia enfrentou muitos problemas, dentre os quais destacamos o relacionado à mão de obra: o estado era essencialmente agrícola e carente de mão de obra especializada para a construção civil. A saída encontrada foi a realização de uma grande campanha do governo do estado, pelos veículos de comunicação, para arregimentar operários e o aliciamento de migrantes para Goiás, feito pelo governo federal.

Cerca de 4.000 trabalhadores dispensaram, à construção de Goiânia, sua força de trabalho. Trabalharam duramente para erguer uma cidade moderna da qual não eram partícipes. Goiânia foi erigida sob o sacrifício destes trabalhadores e suas famílias, as quais viviam em situação de miséria. Foram alojados em ranchos de capim e em barracos de

madeira, numa área que ficou conhecida como Invasão do Botafogo (atual Vila Nova e Setor Universitário). Eram explorados pelos construtores que lhes faziam o pagamento com atrasos e através de vales<sup>4</sup>, cujo desconto era feito a juros altos com agiotas ou até mesmo no comércio.

Esta submissão dos trabalhadores à exploração pela agiotagem e pela mais valia foi claramente demonstrada por Chaul (1999), ao reproduzir o relato de Vitorino Freitas<sup>5</sup>, carpinteiro que chegou a Goiânia em 1939:

[O pagamento] não era feito mensalmente nem semanalmente. Que eu trabalhei para o Estado, eu recebia mais ou menos de quatro em quatro meses – eu recebia salário de um mês! Tanto que tinha aí um agiota de nome Raimundo Nunes, um piauiense. Era o meu agiota. Todo mês, eu vendia o salário do mês para ele, com desconto de 20 por cento. Dava procuração e vendia o salário pra ele e me mantinha mais ou menos durante a semana fazendo servicinhos que a gente chamava de biscate. Eu era biscateiro aos domingos e feriados. Trabalhava quase dia e noite, as madrugadas também. (CHAUL, 1999, p.112)

As condições de vida a que eram submetidos os trabalhadores e suas famílias evidenciavam uma grande contradição: a presença da miséria numa cidade que nascia como símbolo da modernidade, sob a promessa da superação da condição de pobreza e de exclusão (CHAUL, 1999; PINTO, 2009). Enquanto os operários erguiam os prédios, abriam ruas e construía a infraestrutura de Goiânia, viviam, juntamente com suas famílias, em condições totalmente adversas. Não contavam com ruas abertas, nem com água encanada ou esgoto. O esgoto corria a céu aberto e a água utilizada era a do córrego Botafogo. Tinham no cerrado uma fonte de caça e pesca, além de madeira para a improvisação ou construção de mobiliário rústico.

A invasão do Botafogo destoava do projeto da cidade em construção e era um apêndice indesejado. Em consequência, eram comuns ações do governo estadual no sentido de contê-la. Os operários eram tratados como invasores e, muitas vezes, submetidos à força policial.

Aquela população era vista e tratada como caso de polícia. Os relatos da época revelam que, continuamente, o Interventor Pedro Ludovico Teixeira ordenava, à polícia militar, a destruição e até mesmo a queima de ranchos, casebres, taperas e

---

<sup>4</sup> Sistema de empenho/autorização de pagamento mediante o qual o trabalhador realizava compras de gêneros de primeira necessidade em armazéns e estabelecimentos comerciais à custa do salário em haver a ser pago pelo governo estadual. Em razão do atraso deste pagamento, os comerciantes passaram a cobrar juros de 20, 30 e até 40 por cento dos trabalhadores. Esta prática aumentava o endividamento dos trabalhadores, uma vez que o poder de compra de seus salários, que já eram baixos, sofria redução pela cobrança dos juros. Assim, os trabalhadores eram submetidos a uma perversa dinâmica de exploração, que os mantinha presos às obras e à agiotagem. (Ver PINTO, 2009).

<sup>5</sup> O Sr. Vitorino Freitas foi um dos entrevistados pelos professores Luiz Araújo e Clíce Wiedrhecker (UFG) para o projeto Memória Operária na Construção de Goiânia.

barracos da invasão. De nada adiantava a ação policial a não ser pela intensificação do sofrimento e da precariedade da vida dos trabalhadores: nas noites, a atividade era intensa porque se reconstruía aquilo que fora destruído durante o dia pela polícia estadual (CAMPOS, 1980; CHAUL, 2001). E a Invasão crescia a cada dia. Ou a cada noite já que, na escuridão noturna, ocorria a maioria das chegadas de novos moradores. Chegar durante a noite era uma das formas de burlar a vigilância dos poderes instituídos. (PINTO, 2009, p. 123-124)

Apesar das circunstâncias adversas, os operários acreditavam que Goiânia ainda viria a ser o que não era. O instrumento necessário para a conquista deste sonho eles possuíam: a força de seu trabalho. Embora houvesse pessoas sem ocupação, o pensamento recorrente era o de que através do trabalho seria possível ter uma vida melhor. A esperança na melhoria de vida contribuiu para que o crescimento populacional de Goiânia superasse o estimado por seus idealizadores.

Além disso, a construção de Brasília, iniciada em 1956, foi um fator de aceleração do crescimento populacional de Goiânia, o qual já havia sido intenso ao longo da década de 50. O quadro abaixo mostra a evolução da população de Goiânia em suas primeiras décadas de existência, quando ainda não havia uma Rede Municipal de Ensino consolidada:

**Quadro I – Crescimento Demográfico em Goiânia no período de 1940 a 1960**

<b>Evolução Populacional de Goiânia 1940-1960</b>	
<b>1940<sup>1</sup></b>	48.166
<b>1950<sup>1</sup></b>	53.389
<b>1960<sup>2</sup></b>	153.505
<b>1970<sup>2</sup></b>	389.784

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 1940, 1950, 1960 e 1970.

(1) População presente. (2) População recenseada.

Projetada para 50.000 habitantes, ao ser oficialmente inaugurada, em 1942, Goiânia já contava com mais de 48.000 habitantes, atingindo um índice acima de 96% da população prevista. A superação desta previsão deu-se ainda na década de 1940, seguida de um crescimento vertiginoso ocorrido na década seguinte. Em 1950, Goiânia possuía uma população de mais de 53 mil pessoas (CINTRA, 2012), número este praticamente triplicado na década de 1950, chegando em 1960 com 150 mil habitantes.

A década de 1960 foi marcada por grande expansão do território urbano de Goiânia. O acréscimo de mais de 230 mil habitantes à sua população fez surgir vários bairros novos. À medida em que crescia, foram emergindo problemas com a infraestrutura e os serviços públicos. O quadro de crescimento populacional, ocupação das periferias sem a menor

infraestrutura, exploração da força de trabalho, segregação social, demandava ações administrativas no sentido de solucioná-los. A ampliação da rede de transportes, energia, e escolas era imperiosa.

Os bairros emergentes e suas demandas mudaram a fisionomia da cidade. Cintra (2012, s./p.), ao descrever a história de Goiânia, destaca que na década de 60 “A Grande Goiânia surge na extensão horizontal e vertical de seus mais de 30 novos bairros, que vão se expandindo até as baixadas do Meia Ponte, Anicuns e João Leite, rios da infância de muitos, que agora correm na memória dos saudosistas.”.

Embora Goiânia tivesse um prefeito desde a instalação do município, em novembro de 1935, nas três primeiras décadas de sua existência a administração era controlada pelo Estado. Havia, portanto, uma unidade administrativa entre o governo do Estado de Goiás e o governo do município de Goiânia. Não havia secretarias municipais para planejar ações e/ou políticas públicas específicas para Goiânia. As demandas pelos serviços públicos e as ações para o atendimento ou não destas demandas estavam submetidas, até 1961, diretamente à prefeitura e às secretarias estaduais.

Quer seja pelo fato de prefeito e governador terem sido, até 1958, do mesmo partido ou pelo fato de que a “reduzida” população do município não gerava demanda por secretarias específicas desvinculadas do Estado, importa saber:

A peculiaridade de Goiânia está em que, mesmo findo o Estado Novo e com Prefeito e Câmara Municipal escolhidos por eleição, sua administração continuou vinculada ao Governo Estadual até 1961, quando as duas administrações se separaram. E foi no interior do processo de separação, em que as duas instâncias buscavam estabelecer as respectivas competências, que surgiu a S.M.E., sucessor do Departamento de Educação criado em 1959. (CLÍMACO, 1991, p. 61-62)

Reportando-nos especificamente à área de interesse da presente investigação, vale destacar que apesar de Goiânia ter sido criada, por decreto, em 1935, o seu sistema público municipal de ensino foi criado em 1959, após mais de 20 anos, quando houve a criação do Departamento de Educação e Cultura (CLÍMACO, 1991), cuja atribuição era cuidar das questões educacionais do município. Até então, esta atribuição era de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE).

Mesmo após a criação deste órgão, a educação no município continuou seguindo as diretrizes da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, até 1961, quando as duas instâncias se separaram. Entretanto, a conquista da autonomia administrativa pelo município e a delimitação das responsabilidades de cada uma das instâncias administrativas, não implicou em autonomia financeira da prefeitura de Goiânia em relação ao governo do estado (SILVA,

s/d). Apesar desta separação, não havia prédios escolares de propriedade do município. Suas escolas funcionavam em condições físicas precárias, em salões alugados ou cedidos geralmente por igrejas ou centros espíritas (CLÍMACO, 1991). Além disso, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos continuaram sendo seguidas as orientações estaduais.

Além do surgimento da SME, a década de 1960 é marcada também pelo início do funcionamento da Universidade Católica de Goiás (UCG) - criada por Dom Fernando Gomes dos Santos e reconhecida pelo presidente Juscelino Kubitschek através do Decreto 47.041 de 17 de outubro de 1959 – e da Universidade Federal de Goiás (UFG), criada pela Lei nº 3.384-C, de 14 de dezembro de 1960. Estas instituições trouxeram contribuições significativas para a educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia, considerando a participação de seus estudantes nos movimentos de educação popular, as assessorias no processo de elaboração das PPPs relacionadas à EJA e, posteriormente, EAJA, bem como a parceria firmada entre UFG/SME no trabalho específico junto a este público.

Apesar da chegada de grandes universidades, o que poderia nos remeter à ideia de que a educação era uma área prioritária na época em questão, o atendimento precário às necessidades da classe trabalhadora, inclusive no que se refere a um projeto de educação que atendesse suas especificidades e que abarcasse a demanda potencial, não dava sinais de melhoria de qualidade. O governo municipal estava mais preocupado com a projeção de Goiânia no cenário do estado e do país do que com o acolhimento e atendimento aos que aqui chegavam com a esperança de melhores condições de vida.

O que realmente importava era o atendimento aos interesses políticos e econômicos, uma vez que já em seu período embrionário, a conciliação de interesses das novas oligarquias e da burguesia emergente se constituía em preocupação por parte do idealizador de Goiânia e seus aliados. Em detrimento dos operários, a modernidade, a transformação e o progresso foram pensados e se colocaram a serviço dos mais favorecidos, a exemplo da burguesia industrial e dos comerciantes.

Esta não foi uma situação isolada. A sobreposição dos interesses da classe dominante aos interesses da classe subalterna é uma característica do modo de produção capitalista, contudo já era uma característica do Brasil, mesmo antes de se tornar um país capitalista. As palavras de Coutinho (2008) nos ajudam a compreender porque as mudanças que não envolvem a mobilização das massas populares são sempre pensadas em favor da classe dominante.

[...] tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas

que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. Para usar a terminologia de Gramsci, isso impediu que nossas 'elites', além de *dominantes*, fossem também *dirigentes*. (COUTINHO, 2008, p. 176) Grifos do autor.

A exemplo da história brasileira, a discrepância entre a classe trabalhadora e o Capital se fizeram presentes em Goiânia desde sua fundação. A nova capital surgiu sob a égide do progresso e do desenvolvimento, mas, já nas suas origens, foi se revelando como espaço de desenvolvimento para a classe dominante, visto que os migrantes por ela recebidos e que vieram trabalhar em sua construção ou para residir em busca de melhoria de vida acabaram por constituir uma massa de excluídos a serviço de quem a cidade não foi construída.

A cidade, outrora idealizada, não conseguiu cumprir a promessa, feita em seu nome, da modernização e da inclusão social. Uma cidade moderna foi construída, porém na fruição de suas benesses não foram incluídos os seus construtores. Cidade que eles fizeram nascer e com a qual estabeleceram vínculos afetivos. O trabalho, como fonte de esperança para aqueles operários, possibilitava-lhes a superação do sentimento de frustração e de melancolia que muitas vezes os acometia pelo fato de Goiânia não ser o que era pra ter sido.

Na figura de Joviano, Brasiliense (2002) com muita sensibilidade expressa este sentimento. Joviano faz uma reflexão sobre as transformações ocorridas em Goiânia e sobre a infidelidade desta cidade que não cumprira o prometido, mas que, mesmo assim, ainda era por ele amada.

Joviano continuou a olhar a cidade. Era como mulher infiel entregando-se a trastes como Juventino, expulsando gente pobre de seu chão vermelho transformado em outro. No princípio era apenas o chão vermelho, terra à-toa para procissões de saúvas e armações de cupins. Agora era reboiço de muito povo. Lugar de maquinações de traficantes, cidade grande. Mesmo assim não a abandonaria nunca. Tinha muito de seu braço, possuía grande parte da coragem da esposa que se fora. Amada infiel, mas sempre amada. Os homens deveriam ser como Ferreira, como Sancho, como o carroceiro Manoel e muitos outros que não eram trastes. Amavam a vida e o seu trabalho, não se deixavam vencer pelo desespero. Nem santos nem heróis, apenas homens. (BRASILIANSE, 2002, p. 275)

Uma cidade moderna construída por homens, corrompida por usurpadores, transformada pelo tempo. Tempo que conspirou a favor da nova classe política e seus beneficiários em detrimento dos verdadeiros construtores da cidade. Cidade que alimentou, mas não concretizou os sonhos daqueles que, através de suas mãos, a erigiram. Cidade que educou seus filhos na perspectiva da manutenção das diferenças, em detrimento da transformação e da melhoria das condições de vida. Uma educação que não serviu aos

propósitos de seus construtores, formando alguns como sujeitos da história e outros tantos como objetos nesta mesma história.

Dentre os elementos que contribuíram para a manutenção das diferenças podemos situar a falta de oportunidades de escolarização. Não se tratava somente da dualidade presente no sistema educacional ou da qualidade da educação ofertada. Tratava-se também de algo ainda mais elementar: a oferta incipiente de Educação de Adultos – EDA<sup>6</sup> para a classe trabalhadora. A este respeito é interessante ressaltar que, em consonância com o movimento que estava ocorrendo no Brasil, a preocupação com o acesso à educação e, para além disso, a preocupação com uma educação de qualidade aos trabalhadores de Goiânia, principalmente nos anos de 1960 a 1967, se dava muito mais pelos movimentos de educação popular do que por iniciativa governamental. Muitos dos educandos atendidos pelos movimentos de educação popular na EDA, vieram do quadro de trabalhadores que para Goiânia se dirigiram em busca de postos de trabalho.

## **1.2 A EDA nos Movimentos de Educação Popular dos anos 1960 em Goiânia**

Dentre as experiências de Educação Popular que vinham sendo implementadas nesse período, em âmbito nacional, que também eram desenvolvidas em Goiânia, temos: os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base. Estes movimentos se contrapunham à visão disseminada nas campanhas nacionais de alfabetização<sup>7</sup> implementadas por iniciativa governamental. Através destas campanhas realizava-se a educação das massas, cujo foco era a “erradicação” do analfabetismo. O analfabeto era então visto como indolente, incapaz e a ele se atribuía o atraso no desenvolvimento do país.

O conceito de analfabetismo que imperava a época e na CEAA, estendendo-se à CNER, e que foi bastante criticado por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, era uma concepção ingênua ou astuta, vendo-o como uma erva daninha que precisava ser exterminada – daí a expressão erradicar o analfabetismo – ou ainda como uma “enfermidade” ou “chaga”, que precisa(va) ser curada para não contagiar os demais; como trevas que precisa(va) da luz dos civilizados pra ser sucumbida; ou ainda visto como alguém incapaz ou ignorante, fruto da “pouca inteligência” do povo, entre outras expressões e slogans alienadores, em nome de uma neutralidade da educação. Analfabeto visto como um homem “perdido”, cuja “salvação” estava na repetição mecânica de palavras, sílabas e letras

<sup>6</sup> Denominação utilizada até 1971, quando a educação destinada ao público que não teve acesso ao ensino regular na infância ou nele não permaneceu, passa a ser atendido pelo Ensino Supletivo – denominação estabelecida pela Lei 5.692/71.

<sup>7</sup> Dentre estas campanhas destacamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual entrou em declínio a partir de 1954, sendo oficialmente reconhecido seu fracasso em 1958, e duramente criticado seu olhar sobre o sujeito educando por ocasião do II Congresso Nacional da Educação de Adultos. Este Congresso reintroduziu a reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas.

depositadas sobre ele pelo educador, em geral, distantes da sua realidade, tratando-o como se fosse tabula rasa, sem experiência, sem saberes, sem cultura, restando-lhe, apenas, acomodar-se, silenciar. (RODRIGUES, 2008, p. 120)

Este conceito ainda influencia muitos educadores no século XXI, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação inicial reflexões que abordam sobre a modalidade EJA, e veem o jovem, o adulto e o idoso como improdutivo, incapaz, o que reflete diretamente no trabalho pedagógico realizado. Conceito de analfabetismo já revisto no final dos anos 1950, quando Paulo Freire discutiu a tese sobre os mocambos e apresentou as defesas da equipe do Centro Popular de Cultura do Recife no II Congresso de Educação de Adultos. Como nos diz Freire (1981, p. 3) “Este modo de tratar os adultos analfabetos [traz] implícita uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando”, e complementa “Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra”. (FREIRE, 1981, p. 16)

Conforme Paiva (1987, p. 203), é no período que sucede o reconhecimento público da falência das campanhas de massa que se desenvolve a maior mobilização no campo da educação dos adultos já realizada no país, tendo como uma de suas marcas o embate contra o preconceito sofrido pelos analfabetos. Nos anos 1960, em meio a ricos debates com intensa participação de estudantes, intelectuais, trabalhadores rurais e urbanos, começaram a surgir movimentos a favor da educação do povo, buscando responder às questões suscitadas pelo referido Congresso e trazendo para o cenário educacional novos profissionais, comprometidos com escolhas político-ideológicas. Dentre estes profissionais, ligado ao movimento de cultura popular, destacamos Paulo Freire.

[...] os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo [...] e o Sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação. (PAIVA, 1987, p. 205)

Os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, segundo Paiva (1987, p. 30), “nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da realidade brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubtschek”. Os diversos grupos constituídos, embora tivessem objetivos políticos claros, ligados à transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, atuavam de diferentes formas no campo

educativo. Dentre os movimentos<sup>8</sup> voltados para a promoção da cultura popular, com objetivos políticos específicos, destacaram-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base.

A experiência do MCP, embora não tenha sido implementada em Goiânia, também contribuiu para a história do município no que tange a educação de adolescentes, jovens e adultos, uma vez que a mesma ofereceu subsídios para o trabalho desenvolvido no CPC de Goiás e no MEB Goiás. Além disso, os princípios da educação popular construídos nos anos 1960, em especial na experiência do MCP, e sistematizados por Paulo Freire, foram implementados na SME de Goiânia – nos círculos de cultura, na Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia, denominada Projeto AJA, e no Projeto AJA-Expansão.

Parte significativa destes subsídios foram obtidos “*in loco*”, em razão de que em 1961, um grupo de quinze estudantes – do CPC, do Instituto de Cultura Popular<sup>9</sup> (ICP) e integrantes que comporiam o MEB em Goiás – foram conhecer, em Recife, a experiência do MCP. Estes estudantes participaram de um curso de quinze dias com Paulo Freire e sua equipe e realizaram visitas nos círculos de cultura. Ao retornarem para Goiânia, um Livro de Leitura para Adultos foi elaborado, enquanto material didático próprio do CPC de Goiás, considerando a realidade do trabalhador goiano (RODRIGUES, 2008). Os conhecimentos adquiridos por duas estudantes do grupo, que estiveram junto a Paulo Freire, no MCP, foram levados também como referência para o MEB Goiás, e uma delas atuou intensamente na criação e implementação dos Círculos de Cultura da SME de Goiânia nos anos 1993-1996, contribuindo no processo de formação dos educadores populares daquele movimento, bem como na criação e implementação do Projeto AJA-Expansão a partir de 2001.

Criado em 13 de maio de 1960, por estudantes, artistas e intelectuais progressistas que já militavam na defesa da democratização da cultura e do ensino, o MCP buscava por meio da alfabetização e educação de base a promoção da conscientização do povo marginalizado. A partir da valorização e promoção da cultura popular, atuava com as classes populares nas praças, núcleos de cultura, escolas para crianças e na alfabetização de adultos. Seu propósito era politizar e organizar as camadas populares, formulando ações políticas que

---

<sup>8</sup> O Portal dos Fóruns de EJA no Brasil traz ricas informações sobre os movimentos de educação popular, incluindo materiais utilizados, documentos, entrevistas, vídeos e fotos, em < <http://forumeja.org.br/node/1494>>.

<sup>9</sup> Criado pelo Governador Mauro Borges, o Instituto de Cultura Popular era um organismo vinculado ao CERNE (Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado). Centralizava todas as iniciativas de cultura popular no estado, incluindo o CPC e o MEB. Através de uma série ampla de atividades voltadas para as áreas de educação e cultura popular, pretendia-se a conscientização política das massas, as quais eram convocadas a protagonizar as mudanças preconizadas pelo governo, evitando radicalização e/ou rupturas.

viessem ao encontro dos anseios daqueles que lutavam por transformações político-sociais, a partir da mobilização das camadas populares.

O MCP serviu de inspiração a outros movimentos do início dos anos 1960, o que possibilitou, entre eles, a propagação de um trabalho baseado em princípios e orientações metodológicas comuns, dentre elas: promover uma educação a partir do povo e com o povo, de modo a possibilitar-lhe participar ativamente na vida política do país. E segundo o *Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos (Pernambuco – 1958)* – apresentado no II Congresso de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro em 1958, que teve Paulo Freire como um dos relatores, explicitando a primeira mudança do conceito de analfabetismo e da concepção de alfabetização, assumida posteriormente pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960 – faz-se necessário:

- c) Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;
- d) Organizar cursos de todos os tipos [...], cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que correspondam à sua realidade existencial [...] (CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, p. 05 do anexo)

Foi dentro do MCP, no setor de educação popular, que deu-se início ao Sistema Paulo Freire, através do desenvolvimento de experiências-piloto de seu método de alfabetização. Tais experiências, posteriormente, culminaram com a inserção deste método no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do qual o CPC de Goiás fez parte. Os educadores populares goianos que atuavam no PNA eram estudantes universitários e secundaristas, cuja preparação se deu através de um curso ministrado em Goiânia. No dia 31 de março de 1964, Paulo Freire estava realizando o encerramento do referido curso quando ocorreu o golpe de estado. Com a instauração da ditadura militar, as práticas desenvolvidas através do método Paulo Freire foram consideradas subversivas e o trabalho foi bruscamente interrompido.

Quanto ao CPC, sua criação se deu por intermédio de uma geração de estudantes e intelectuais ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e tinha como propósito a utilização da arte como ferramenta de conscientização da classe trabalhadora. O CPC, surgido em 1961 no Rio de Janeiro, estendeu-se por doze estados através da UNE-Volante, levando-lhes atividades culturais como o teatro, cinema, músicas, literatura, entre outras. Sob influência marxista, trabalhou com cultura popular de vanguarda, numa perspectiva revolucionária. Ao percorrer várias regiões do Brasil a UNE levava seu projeto e incentivava a criação de CPCs.

O CPC da UNE, se propunha favorecer a conscientização do povo por meio da cultura popular, com peças de teatro, atividades culturais, reuniões e discussões. Nesse sentido, a grande efervescência do momento, tanto em âmbito nacional como em Goiás, envolvia não só os trabalhadores e o movimento estudantil, mas intelectuais e artistas da época, com intensas transformações e esperanças de produção de uma arte popular revolucionária, contrapondo-se à indústria cultural [...] Espaços em que se discutiam temas polêmicos como politização da cultura, cultura como instrumento de conscientização, efeitos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massas. (RODRIGUES, 2008, p. 100-101)

A denúncia das injustiças do sistema capitalista, realizada inicialmente através da arte, passou a ser feita também por meio da educação de adultos. Goiás, além de ter sido um dos estados pioneiros neste processo de EDA no CPC, e já realizar este trabalho influenciando o CPC em âmbito nacional, foi também produtor do Livro de Leitura para Adultos, material didático acima mencionado, específico para o trabalho de alfabetização de adultos baseado no sistema Paulo Freire. A partir de 1962 houve em âmbito nacional a opção da UNE por atuar com a alfabetização de adultos, sendo uma das áreas de atuação do movimento estudantil, “na luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome e pelas reformas de base, na medida em que os operários e camponeses aprenderiam a ler e escrever, analisando e criticando a realidade que se inseriam” (RODRIGUES, 2008, p.140).

Estudantes secundaristas e universitários do CPC de Goiás, ligados à União Estadual dos Estudantes (UEE) e à UNE, desenvolviam nos bairros de Goiânia, em caráter itinerante, ou nas escadarias do Teatro Goiânia, a encenação de peças de teatro com caráter político, debates sobre cultura brasileira e democratização da cultura, realidade do país, palestras, além de terem atuado em turmas de alfabetização de adultos. Conforme Rodrigues (2008, p.141-142), estas turmas funcionavam em espaços ociosos da UCG, à época Universidade Católica de Goiás; da UFG; Igrejas, etc. A autora afirma ainda que, de acordo com informações de Lázaro Silva, um dos diretores do CPC-GO, encarregado do Setor de Cultura Popular, em 1962 funcionavam nove cursos de alfabetização nos diversos bairros de Goiânia, com 700 alunos matriculados.

**Imagem 1 - Turma de EDA do CPC de Goiás – Vila Operária, Goiânia-GO**



Fonte: Livro de Leitura para Adultos do CPC GO, 2012, p. 33, disponível no Portal dos Fóruns de EJA no Brasil, < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/lleitura.pdf>>

Sobre o MEB, o Portal dos Fóruns de EJA informa que este movimento foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, mediante decreto presidencial e convênio com ministérios. Seu objetivo inicial era o desenvolvimento de um programa de educação de base, em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>10</sup>, por intermédio de milhares de escolas radiofônicas. Nestas escolas, o educador popular ou monitor, sob a orientação de um professor via rádio, coordenava o trabalho junto aos alunos. No caso de Goiás, a coordenação

<sup>10</sup> A Unesco é uma agência governamental que foi criada em 16 de novembro de 1945, num contexto de fim de guerra, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, para isto mantendo, sob supervisão e controle, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. De cunho neoliberal, sua criação constituiu-se em estratégia para a sobrevivência do capital, uma vez que o aumento da pobreza no mundo é um fator de risco ao seu desenvolvimento. Através da Unesco, é disseminada a ideia de que o processo de desenvolvimento das nações consideradas atrasadas estaria atrelado ao papel desempenhado pela educação. Apregoa a educação de jovens e adultos dentro de uma perspectiva funcional, voltada para as exigências do mercado, em detrimento da formação humana. Além disso, defende a colaboração da sociedade civil na a promoção da EJA, de modo a desresponsabilizar o Estado frente às políticas neste setor.

estadual do MEB planejava as aulas, cuja transmissão se dava pela Rádio Difusora de Goiânia.

Em 1963, o objetivo inicial do MEB foi revisto em âmbito nacional. O trabalho anteriormente desenvolvido na perspectiva do conhecimento em si, passou a ser focado no conhecimento enquanto conscientização e politização.

Inicialmente o MEB-Goiás, pautado no conceito de educação de base que originalmente era de integração social, centrava-se na tradição da alfabetização por meio das escolas radiofônicas, mas a partir de 1963 transformou-se em instrumento de contestação, permeado pela participação popular, cujo ensino vinculava-se à problemática local vivida por alunos e educadores populares. Tratava-se, portanto, de um Movimento que iniciou suas atividades com uma perspectiva culturalista e, até 1962, o processo educativo por ele desenvolvido era voltado para os aspectos técnicos da aprendizagem escolar: utilizava-se de materiais didáticos alheios à realidade dos educandos, um ensino de conteúdos mínimos indispensáveis da cultura de seu tempo, desenvolvendo um currículo disciplinar, que permitia a cada homem ajustar-se socialmente.[...][Posteriormente, a equipe do MEB evolui] de sua referência imediata à escolarização para uma educação permeada pela participação popular, para além dos muros da ER [Escola Radiofônica].(RODRIGUES, 2008, p. 294)

Neste novo enfoque, a educação se colocava a serviço da transformação das estruturas da sociedade brasileira. Para tanto, conforme análise de Rodrigues (2008), o MEB-Goiás passou a ouvir o povo e a dialogar com ele, atentando para seus interesses de modo a contribuir na luta por melhores condições de vida.

[...] o trabalho realizado por coordenadores, supervisores, monitores e líderes do MEB-Goiás – que contava inclusive com parcerias com outros movimentos da época – passava por um enorme compromisso e engajamento em prol da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais, tomando-os como sujeitos capazes de, com apoio e formação crítica, lutarem coletivamente pela transformação da realidade sócio-político-econômica em que se encontravam. Uma luta que enfrentou resistências dos poderosos, dos senhores de terras, dos políticos, dos militares, entre outros, mas que deixou raízes profundas na história do povo sofrido. (RODRIGUES, 2008, p. 275)

Em Goiânia, o trabalho do MEB, através das escolas radiofônicas foi iniciado em 1961. Acerca da abrangência deste trabalho na capital, apurou-se que “As escolas radiofônicas de Goiânia iniciaram os seus trabalhos com 50 salas de aulas, localizadas nos bairros da Capital e nos lugares mais próximos, contando com a matrícula de perto de 1.000 alunos” (REVISTA DA ARQUIDIOCESE, 1961, p. 625).

Dentre os grandes movimentos de Educação Popular nos anos de 1960, o único que conseguiu sobreviver à ditadura militar foi o MEB, porém sendo obrigado a passar por uma revisão de seus pressupostos teóricos e metodológicos de modo a não poder, abertamente, dar vazão à educação de adultos enquanto conscientização e participação. Entretanto, em Goiás, a repressão sofrida por membros da coordenação estadual e monitores e a falta de recursos e

apoio de setores da Igreja contribuíram para a decisão da equipe estadual no sentido de encerrar suas atividades em dezembro de 1966 (RODRIGUES, 2008, p. 289).

É interessante salientar que a multiplicação dos movimentos de educação popular ocorrida por todo o país, a partir de 1961, deu-se fora do controle do Ministério da Educação e Cultura (MEC). E para que houvesse uma unidade do trabalho com a EDA, os movimentos de educação popular reivindicaram a existência de uma coordenação geral, o que se efetivou em janeiro de 1964, quando ocorreu o Seminário Nacional com representantes dos principais movimentos de Educação Popular

[...] (MEB, CPCs e MCPs), criando-se a Comissão Nacional de Cultura Popular, a qual foi reconhecida pelo MEC e funcionou no período de janeiro a março de 1964, mas foi dissolvida com o Golpe e legalmente extinta no começo de abril de 1964. A criação da Comissão coincidiu com o lançamento oficial do [Programa Nacional de Alfabetização] PNA, que (re)centralizava as ações de alfabetização no MEC, previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire e preocupava-se com a promoção da cultura popular. (RODRIGUES, 2008, p. 148-149)

Através do Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização, após extinção das Campanhas de alfabetização em 1963. Através deste programa, o ministério da Educação e Cultura poderia coordenar os movimentos existentes em torno da alfabetização de adultos.

Segundo o decreto que instituiu o programa, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização, que o implantaria, deveria convocar e utilizar a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros, municipalidades, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, do magistério e de todos os setores mobilizáveis. Coube ao ministro da Educação interino Júlio Sambaqui constituir essa comissão especial, nomeando para exercer a sua coordenação em março de 1964, Paulo Freire, criador do método de alfabetização utilizado pelo programa (CUNHA, s/d, s/p).

Através do PNA seriam disseminados programas de alfabetização orientados pela proposta metodológica de Paulo Freire, cujo aspecto fundante era a leitura crítica da realidade (conscientização) e a promoção da cultura popular. Beisiegel (1979) apresenta uma síntese desta proposta.

Em suas linhas gerais, o método é bem conhecido. Resumindo: Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os analfabetos e com outros habitantes da localidade. As palavras de uso corrente eram literalmente relacionadas. Desta relação de palavras extraíam-se as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e no futuro encaminhamento dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura”. Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados mediante o desdobramento das palavras geradoras em sílabas que, reunidas depois em outras composições, possibilitavam a formação de novas palavras. Mas a escolha das palavras devia orientar-se sobretudo a partir da sua

virtualidade conscientizadora. Era necessário que essas palavras sugerissem situações de vida comuns e significativas para os participantes. Antes do início das discussões em torno das experiências de vida sugeridas pelas palavras geradoras, havia uma primeira etapa do processo de “conscientização”. O grupo discutia situações que possibilitavam a distinção entre o mundo da “natureza” e o mundo da “cultura”, era levado a refletir sobre o papel ativo que cabia aos homens na criação de suas próprias condições de existência, a entender que poderiam atuar na modificação dessas condições de vida e a situar a importância da linguagem escrita nesse processo. Depois, passava-se à discussão das experiências de vida sugeridas pelas palavras geradoras. Sob estímulo, orientação e controle de um “coordenador”, o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências (BEISIEGEL, 1979, p. 88-89).

O trabalho desenvolvido dentro do PNA implantou experiências pilotos, e no caso de Goiânia fez o levantamento do número e localização dos analfabetos; das palavras geradoras, com pesquisa do universo vocabular por meio de entrevistas à comunidade; realizou a formação dos educadores populares, cujo curso foi encerrado no dia do golpe civil-militar de 1964; e em função do golpe não chegou à conclusão da organização dos Círculos de Cultura, pois o programa foi considerado perigoso e subversivo pelo governo instaurado em 31 de março de 1964. O PNA foi violentamente interrompido no início de abril do mesmo ano.

Os movimentos ocorridos a nível da educação popular no período de 1959/64 estiveram radicados na realidade social das populações menos favorecidas. Esta vinculação com as situações concretas, de acordo com Bezerra (1980, p. 36), “deu margem a uma elaboração teórica e uma criatividade de práticas educativas”, evoluindo “da importação de métodos e teorias à criação de métodos e teorias de inspiração nacional”.

Neste processo criativo, uma questão fundamental era a preocupação com o quê e o como ensinar. Os saberes constituídos e dados como prontos e acabados, portadores de uma veiculação ideológica de dominação das classes populares, deveriam ser substituídos por saberes construídos com a participação destas mesmas classes. A construção deste novo saber teria como ponto de partida o saber imbricado nas experiências por elas vividas e nas relações estabelecidas dentro de seu cotidiano. Tal saber, mediante diálogo permanente, passaria por um processo de desconstrução seguido de reconstrução coletiva, resultando na superação do senso comum e na apropriação do conhecimento científico.

A este respeito, Manfredi (1980) destaca, no que se refere a atribuições, o seguinte desafio para a educação popular:

[...] de que se torne uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida em que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e de agir, tomando a perspectiva de sua classe. O novo conhecimento seria também elaborado através de um processo

mútuo de troca entre intelectuais orgânicos<sup>11</sup> e grupos populares. (MANFREDI, 1978, p. 56-57)

Tal tarefa não poderia ser desenvolvida por meros transmissores de conhecimento. Seria necessário um novo tipo de intelectual para cumpri-la. Gramsci (1982, p. 8) afirma que o novo intelectual deveria “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”. Assevera ainda que entre intelectuais e povo deve haver uma adesão orgânica de modo a estabelecer uma relação na qual estejam vinculados sentimento, compreensão e saber.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, muito menos, “sente”. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filistinismo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal [...]. (GRAMSCI, 1978, p. 138-139)

Sob esta perspectiva refutava-se a prática metodológica conservadora. A metodologia adotada nesta perspectiva pressupunha o sentir e o agir vivenciados pelo povo em seu contexto político, social e econômico como elementos a ela inerentes. A reflexão sobre a compreensão da realidade vivenciada e sobre os elementos constitutivos desse contexto, bem como o dinamismo existente na relação teoria e prática, possibilitariam a conscientização e a politização da classe dominada. Em consequência, a ela propiciaria uma participação autônoma e dirigente. A conscientização acerca da realidade vivenciada se daria sob a perspectiva de movimento de construção coletiva. A realidade não como algo dado e acabado, mas sim como resultante de um processo permanente de construção. Deste processo

---

<sup>11</sup> O conceito de intelectuais orgânicos foi elaborado por Antonio Gramsci e se refere à função social imediata da categoria de profissionais sobre os quais incide uma maior elaboração intelectual em detrimento do esforço físico (muscular-nervoso). Para Gramsci, em todas as pessoas existe um determinado grau de desenvolvimento da atividade intelectual. A elaboração crítica da atividade intelectual promove mudanças na atividade prática de criação do mundo físico e social. A ação desenvolvida pelo esforço físico dentro desta atividade prática torna-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. Esta elaboração crítica possibilita a criação de uma nova camada intelectual que assume uma função diretiva e educativa no contexto social, o qual mediatiza sua relação com o mundo da produção. Assim, quanto mais intelectuais orgânicos forem elaborados por um determinado grupo social, maior sua possibilidade de assimilação e conquista ideológica dos intelectuais tradicionais responsáveis pela hegemonia dominante. Em consequência, maior a possibilidade de estabelecimento de uma contra hegemonia. Para maior aprofundamento, ver a obra “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*”.

são partícipes todos os sujeitos que, na mediação com a natureza e com outros homens, vão construindo e transformando a realidade que os cerca.

A educação assume nesta perspectiva, o papel de promover a reflexão sobre a realidade social em que os oprimidos estão inseridos de modo a possibilitar-lhes o acesso ao saber instrumento que, apropriado coletivamente, viabilize condições de luta pela transformação desta realidade, libertando-os do processo de opressão. O desenvolvimento deste processo de reflexão requer, segundo Freire (1987, 1992, 1996), o estabelecimento de um diálogo permanente entre educador e educando, apoiado num profundo respeito e amor entre os homens.

O método desenvolvido por Paulo Freire, a partir de uma perspectiva crítica de educação, buscava soluções “com” o povo e não “para” o povo. Os desafios que se apresentavam na realidade existencial dos sujeitos e que, a princípio, muitas vezes se apresentam como dificuldades intransponíveis, eram colocados em debate, desvelando a realidade numa relação dialética entre educação e cultura. Nesta direção, a educação promovia a alfabetização, ao mesmo tempo em que possibilitava a tomada de consciência de sua responsabilidade social e política.

As ideias defendidas por Freire se fizeram presentes na educação de jovens e adultos em Goiânia não só por ocasião do trabalho desenvolvido a partir do CPC e do MEB. Após o recuo ocorrido em razão do período ditatorial, os princípios da educação popular foram retomados em Goiânia através dos Círculos de Cultura (1993-1996), do Projeto AJA (1993-2004) e AJA-Expansão (2001-2015), nos quais localizamos a origem e as primeiras ações na direção da construção das PPPs unificadas da EAJA.

### **1.3 A SME de Goiânia e o atendimento inicial à EJA**

No período de construção e pós-construção de Goiânia, a modernidade, a transformação e o progresso foram pensados e se colocaram a serviço dos mais favorecidos, em detrimento dos operários. Clímaco (1991) salienta que, apesar de Goiânia surgir como promessa de renovação e desenvolvimento do Estado, a essência da relação entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras não mudou.

Goiânia foi edificada sob o prisma da modernidade, mas o seu surgimento estava inegavelmente ligado à estrutura fundiária. Desponta como capital de um Estado cujo método

de governo pós “revolução”<sup>12</sup> não havia sofrido mudanças substanciais em relação aos métodos que estavam sendo utilizados antes de 1930. As massas, sob o discurso das benesses do desenvolvimento, foram incorporadas produtivamente nos moldes do modo de produção capitalista e continuaram excluídas da participação política e alijadas quanto à possibilidade de efetiva melhoria de vida. Sob ótica semelhante, Chaul (1999), observa que

[...] a partir do momento em que os operários trabalham na construção de Goiânia, temos a concretização, nesse espaço geográfico, das relações capitalistas: capital e trabalho. Além da mais-valia extraída dos operários, da desvalorização de seus salários através da emissão de “vales”, que servia também para prendê-los às obras, temos [...] a viabilização de um contingente operário, para o Estado e para os proprietários. Desta forma, as práticas capitalistas se mesclavam cada vez mais ao domínio político baseado na propriedade da terra, e a “mentalidade agrária” absorvia, por sua vez, as ideias de “progresso” conduzidas pelas classes médias. (CHAUL, 1999, p.115-116)

Uma das formas de manutenção da exploração dos operários era a manutenção de seu baixo nível de instrução. A falta de acesso ao conhecimento científico aumentava a distância entre os mais favorecidos e a classe operária, colaborando para que esta ficasse à margem dos benefícios advindos da modernização e do desenvolvimento econômico. Além disso, a instrução era um requisito para a participação política através do voto. Analfabetos eram alijados do processo de eleição de seus representantes, sendo, portanto, excluídos desta participação política.

Em relação a esta exclusão, vale destacar que um considerável número de habitantes de Goiânia, desde sua construção até os anos 1980, viviam nesta condição. Entretanto, para além da exclusão em relação a esta participação política está o não atendimento a um direito básico: o direito à educação. Não bastando o fato de já terem sido alijadas deste direito na infância, estas pessoas foram também alijadas do direito à reparação do prejuízo por elas sofrido, uma vez que também não foram alfabetizadas enquanto adolescentes, jovens ou adultas.

O quadro abaixo retrata as taxas de analfabetismo em Goiânia ao longo das décadas de sua existência e demonstra que a educação de adolescentes, jovens e adultos se fazia muito necessária até os anos 1980, quando o analfabeto não tinha direito ao voto, mas não para por

---

<sup>12</sup> A partir da Revolução de 1930 efetivamente se consolidam e generalizam as relações capitalistas no Brasil, promovendo a expansão da indústria - modo de produção especificamente capitalista. Embora o Brasil tenha passado por grandes transformações decorrentes de sua industrialização, o movimento liderado por Getúlio Vargas não contou com o elemento fundante de um processo revolucionário: a organização das massas e sua participação na luta por transformações estruturais da relação de exploração e exclusão a que são submetidas. Segundo Coutinho (2008), o Estado foi o principal protagonista de nossa industrialização, realizando-a pelo alto e abrindo o caminho para que o capital industrial se constituísse num bloco de poder que governou o Brasil até os anos 1990, quando o capital financeiro assume a supremacia mediante a implantação do neoliberalismo.

aí. Demonstra também que ainda no século XXI, embora em menor proporção, o problema do analfabetismo se faz presente em Goiânia.

**Quadro II - Demonstrativo do número absoluto e relativo de pessoas não alfabetizadas em Goiânia, na faixa etária de dez anos e mais, no período de 1940 a 2010**

Censos Demográficos	1940	1950	1960	1970*	1980	1991	2000	2010
<b>População total de 10 anos e mais</b>	33.377	38.239	105.707	326.592	541.353	732.913	911.064	1.130.705
<b>Sem instrução</b>	19.798	13.371	23.930	90.495	65.770	61.858	43.652	35.590
<b>Taxa de analfabetismo</b>	59,32%	34,97%	22,64%	27,71%	12,15%	8,44%	4,80%	3,15%

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir dos dados do IBGE, Censos Demográficos de 1940 a 2010

Em 1960 e 1980, o número de pessoas sem instrução foi calculado mediante a diferença entre o total da população de 10 anos ou mais e o total dos que sabem ler e escrever/alfabetizados com 10 anos ou mais, pois não foram encontradas informações acerca de instrução não declarada.

Em 1970 os dados utilizados não têm especificação de faixa etária.

Em 1991 os dados de sem instrução foram calculados juntamente com as pessoas que possuem menos de 1 ano de estudo.

Embora o quadro demonstre que o índice de analfabetismo esteve em permanente declínio ao longo da história do município, o número de pessoas não alfabetizadas ou, no caso de 1991, com menos de um ano de estudo revela uma face perversa do quadro social da população de Goiânia. Até 1961, período em que a administração de Goiânia não se separava da administração do estado de Goiás, os índices de analfabetismo variaram entre 59,32% e 22,64%, demonstrando que as ações governamentais empreendidas neste período não foram suficientemente profícuas para resolver o problema do analfabetismo no município, o que não fugiu à situação em âmbito estadual e nacional.

Em que pese o fato de que a partir da década de 40 a educação de adultos passou a ser concebida como objeto de política nacional - em razão de se considerar a alfabetização como um processo através do qual poderiam ser difundidos os ideais democráticos, contribuindo para evitar o retorno do autoritarismo e totalitarismo que ainda espreitava vários países ao fim da guerra - não houve nenhum avanço na Constituição Federal (CF) de 1946 quanto ao estabelecimento de um compromisso de criação de uma política de educação para a alfabetização de adultos. As ações governamentais voltadas para a alfabetização de adultos pautavam-se em campanhas oficiais de alfabetização que perduraram até 1963. Decorre daí o

fato de que em Goiânia, por ocasião do surgimento da SME, o atendimento aos jovens e adultos era realizado quase exclusivamente fora do sistema escolar.

A demarcação das esferas administrativas ocorrida em Goiânia desde 1961, não alterou este quadro. Isto porque tal demarcação não conferiu plena autonomia à SME. Devido aos poucos recursos com os quais contava, Goiânia dependia do apoio financeiro do governo estadual. Para obter este apoio, o município subordinava-se politicamente ao estado. Esta subserviência política durou, segundo Rodrigues (2000), até o início da década de 1980. Durante este período, não há registro de muitas informações sobre a EJA na SME, o que denota uma ausência de atenção para com o atendimento a este público.

Dentre as poucas informações existentes, sabe-se que, de acordo com Clímaco (1991), até 1961 somente duas escolas em Goiânia funcionavam no noturno. Sabe-se também que o atendimento se dava inicialmente através do Ensino Supletivo - a exemplo do Estado - e, posteriormente, através do Ensino Regular. Segundo Gomes (2006, p.34), “o município possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960”, sendo que “os alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivo”.

Em 1960 Goiânia contava com mais de 150 mil habitantes, sendo que uma parte considerável era constituída de migrantes que trabalharam na construção de Goiânia ou que vieram em busca de melhores condições de vida. Muitos deles não alfabetizados (23.930 analfabetos, totalizando 22,64% da população de Goiânia) e outros tantos com baixa escolaridade, demandando atendimento na rede escolar. Considerando a existência de apenas duas escolas prestando atendimento no turno noturno, fica evidente neste período a insuficiência da oferta de vagas para tal público.

O ritmo de crescimento contínuo da população de Goiânia, mantido pelo imenso fluxo migratório, acarretou um aumento de demanda por vagas nas escolas. Fazia-se necessário o aumento do número de escolas em funcionamento para atender esta população crescente. A respeito da criação de escolas, os Livros de Leis da Câmara Municipal de Goiânia<sup>13</sup> informam que até 1961, ano de criação da SME, 95 escolas haviam sido criadas em Goiânia. Entretanto, em outra fonte de dados, Clímaco (1991) mostra a existência de apenas 42 escolas, sendo 18 na área urbana, 8 em áreas suburbanas e 14 em áreas rurais. Comparando os números informados, é possível perceber que existia um descompasso entre a criação das escolas em lei e seu real funcionamento.

---

<sup>13</sup> Os Livros de Leis da Câmara Municipal de Goiânia foram analisados por Clímaco (1991) e, a partir deles, elaborado um quadro com o número de escolas criadas em Lei no período 1949-1974. Os dados aqui informados têm por fonte o referido quadro.

O fato de nem todas as escolas criadas saírem do papel revela que a Câmara Municipal, embora ciente da impossibilidade orçamentária de construção de novas escolas, ainda assim aprovava a maioria dos processos de criação. Isto denota uma prática demagógica que combinava um discurso favorável à universalização do ensino e uma ação descompromissada com os interesses coletivos na área social, uma vez que aqueles que aprovavam a criação das escolas eram os mesmos que votavam o orçamento que impossibilitava sua construção, fazendo com que muitas destas escolas jamais saíssem do papel.

Assim é que, apesar de todos os discursos favoráveis, a Prefeitura jamais chegou a construir um número de prédios suficientes para absorver toda a procura por matrículas. Aliás, como já foi visto, não construiu nem mesmo a maioria dos prédios das escolas criadas em lei. (CLÍMACO, 1991, p.81)

Mesmo após a criação da SME, a demanda não foi atendida, uma vez que esta criação não implicou na inclusão da educação dentro das prioridades do governo. No campo da disputa pelos poucos recursos financeiros do governo, a educação não se beneficiava com a melhor parte, pois, no jogo do poder dentro de uma sociedade capitalista, as prioridades administrativas levam em conta a priorização da satisfação das necessidades do Capital, em detrimento das demandas coletivas de caráter social. Assim, a SME contava com recursos escassos e a obtenção de auxílio junto às outras esferas administrativas dependia da força política do secretário da educação. Ser ou não beneficiado com qualquer tipo de auxílio dependia de seu bom relacionamento no meio político, junto a parlamentares de maior influência no governo.

A criação da SME é decorrente de um momento em que se buscava a desvinculação desta administração e a conquista de autonomia da instância administrativa municipal. Entretanto, este processo se dá em razão da oposição partidária que passa a ocorrer entre as duas esferas, o que até então não existia. Em situação de oposição, o apoio que o Município recebia do Estado deixou de ocorrer. Sem este apoio, a possibilidade de obtenção de recursos extra orçamentários era reduzida. Assim, a viabilização de projetos e a implementação de ações governamentais que requeriam maiores recursos passou a sofrer flutuações de acordo com a congruência/incongruência das esferas administrativas, dentro do jogo político-partidário. Neste caso, enquanto situação de oposição, fica prejudicada a instância de menor poder.

A SME, neste contexto, passou por dificuldades orçamentárias constantes, as quais contribuíram para o não atendimento da demanda por escolas existente no município. É

interessante observar que a discrepância entre a demanda e a oferta de vagas no ensino noturno é algo que persiste até os dias de hoje. Entretanto, por razões diversas, a evolução das matrículas ao longo da existência da SME não condiz com as estimativas de demanda, e, para além disso, tem retraído nos últimos anos<sup>14</sup>.

Além do não atendimento à demanda, havia problemas relacionados à estrutura da rede física e à qualificação dos professores. Segundo a investigação de Clímaco (1991), a qualificação do quadro docente do município no início dos anos 60 era muito precária, tendo obtido relatos de que na ocasião 99% dos professores não eram normalistas e dentre eles 60% eram semianalfabetos e que até 1961 os professores eram indicados a partir do critério político-partidário<sup>15</sup>.

Observa-se, portanto, que a SME surge, na década de 60, num quadro de inexistência de uma prática política coletiva por parte da sociedade, elevado índice de analfabetismo, inexistência de uma proposta pedagógica específica e inexistência de uma política pública que assegurasse a educação como prioridade. A atuação dos secretários, cujo desempenho dependia, entre outros fatores, da força que a SME tivesse dentro do conjunto da administração pública, priorizava a obtenção de recursos para a ampliação e/ou manutenção da rede física que padecia de melhor estrutura. Nesta direção, as questões diretamente relacionadas ao funcionamento das escolas não se constituíam em preocupação primeira por parte de seus titulares.

É dentro deste quadro que à EDA, em função do pouco atendimento nas turmas de suplência no sistema oficial de ensino e de uma metodologia infantilizada, era destinada os espaços nos movimentos de educação popular dos anos 1960, e os professores eram educadores populares, voluntários, muitos deles estudantes secundaristas ou universitários, ou ainda pessoas com um mínimo de escolarização, mas que se dispunham a colaborar na educação de adultos. Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação popular foram silenciados e na década de 70, em pleno contexto de ditadura militar e de marginalização da participação popular, as relações clientelísticas se fortaleceram.

Em âmbito federal a atenção para a alfabetização de adultos foi retomada ao final de 1967, quando o governo militar, em decorrência da necessidade de desenvolver uma ação que

---

<sup>14</sup> A retração das matrículas na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é discutida na pesquisa de Teles (2016) - “Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013).

<sup>15</sup> A partir de 1945, segundo BRETAS (1991), o critério da competência passa a ser substituído pelo critério da influência política. O acirramento da disputa pelo poder entre o PSD e a UDN interferia negativamente no quadro funcional da SME, levando a demissões coletivas quando havia a troca de partido no poder. Para evitar o risco de nomeação de inimigos políticos, não eram realizados concursos públicos. A nomeação de semi-analfabetos para o magistério tornou-se prática comum em razão do critério da coerência partidária.

se contrapusesse radicalmente aos movimentos em prol da educação de adultos e da cultura popular, duramente por ele reprimidos, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

Em Goiânia os índices de analfabetismo apresentados no quadro I (p.34) evidenciam que a política de campanhas de massa impactou o município, de modo a haver uma redução dos mesmos, mas, à semelhança do contexto nacional, não resolveu este problema. Os índices ainda continuavam inaceitáveis. Desta forma, a RME de Goiânia recebe, por ocasião de sua constituição, uma herança na ordem de quase 25.000 pessoas não alfabetizadas. Parte destas pessoas foram atendidas, conforme já mencionado anteriormente, pelos movimentos de educação popular na década de 1960 e, posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, pelo Mobral e pelo Ensino Supletivo.

O Mobral, pautado na técnica e na “não criticidade”, passou a desenvolver efetivamente suas atividades, a partir de 1970 e se estendeu até 1985, ano em que foi transformado em Fundação Educar. Enquanto iniciativa governamental, para a erradicação do analfabetismo no país, atuava como organismo executor de um programa de alfabetização, em paralelo às ações do Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, sua atuação não ficou restrita à alfabetização. Sua abrangência foi ampliada ao longo de seus quinze anos de existência. O trabalho estendeu-se às quatro séries subsequentes, além do desdobramento em outros programas.

Durante seus quinze anos de existência, o MOBREAL expandiu-se por todo o Brasil, diversificado em outros programas. Após iniciar com o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) ele derivou o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia ao antigo primário de forma condensada e possibilitava a continuidade de estudos aos alunos alfabetizados pelo MOBREAL ou aos analfabetos funcionais que dominavam precariamente a leitura e escrita; o MOBREAL Cultural; o Programa de Profissionalização; o Programa de Educação Comunitária para a saúde; o Programa de Diversificação Comunitária e o Programa de Autodidatismo (RODRIGUES, 2000, p. 43).

O Mobral funcionou contando com educadores populares, sem formação para docência e sem formação continuada ao longo do processo. Utilizava-se de espaços como igrejas, associações de moradores, grupos escolares, cedidos para sua implementação. No contexto de Goiânia, seu funcionamento se deu paralelamente a um quadro desanimador da SME. O secretário da educação tinha envolvimento direto com a câmara de vereadores de modo que a intervenção destes na educação também era direta, tanto no aspecto administrativo, quanto no pedagógico. Os diretores eram indicados pelos vereadores, os quais também interferiam na contratação de professores. Os professores viviam sob os mandos e desmandos da classe política e de seus diretores. Os alunos tinham aumentadas suas

dificuldades de aprendizagem e as taxas de evasão em crescente evolução, atingindo, em 1983, o índice de 20,52%.

Em consequência, era vultoso o número de jovens, oriundos da RME, em defasagem escolar, os quais, juntamente com outros jovens e adultos em situação semelhante passavam a compor o público do ensino noturno regular ou das turmas de supletivo do Mobral, do Programa de Educação Integrada<sup>16</sup> (PEI) a Rede Estadual. Machado (2001, p. 69-70) que:

O documento de atividades desenvolvidas pelo [Departamento de Ensino Supletivo] DESU em 1973, aponta um número de 33.084 alunos atendidos no Programa de Educação Integrada por 902 professores, e dos quais 10.722 foram alunos de 39 estabelecimentos de ensino de Goiânia, tendo 59% deles idade igual ou inferior a 18 anos e 23%, idade entre 19 e 25 anos. Portanto, um grupo grande de jovens já buscava a modalidade supletiva naquele período, o que ocorre ainda hoje, em relação às classes noturnas de supletivo ou de ensino regular. (MACHADO, 2001, p. 69-70)

Após o início da atuação do Mobral, em 1970, o governo militar, em consonância com o disposto na CF/1967, em seu art. 8º, inciso XVII, alínea q, promulgou a Lei 5.692/71. Nesta lei, direcionada ao ensino de 1º e 2º graus, se consolidava uma parte considerável do projeto educacional do regime militar. A concepção de educação, sob a perspectiva do aligeiramento de tempo e do reducionismo de conteúdo, característico da organização em forma de suplência, foi tomada como base para a educação de jovens e adultos, aqui tratada como Ensino Supletivo<sup>17</sup>. Esta foi a primeira vez em que a legislação dispensou à educação de adultos um tratamento específico, assumida pelo governo como tarefa contínua do sistema de ensino.

O ensino supletivo tinha por objetivos a reposição da escolarização regular para aqueles que não puderam realizá-la em época adequada, a formação de mão-de-obra e a atualização de conhecimentos. Com caráter eminentemente tecnicista, o Ensino Supletivo constituía-se, então, na oportunidade para o acesso ao ensino por parte daqueles que não o fizeram na época correta, bem como para a obtenção de formação rápida para possibilitar o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, atendendo a demanda por mão-de-obra

---

<sup>16</sup> O Programa Educação Integrada foi criado no âmbito do Mobral e posteriormente, através do Parecer nº 44/73, adquiriu equivalência às primeiras séries do primeiro grau, passando a ser ofertado através de parceria com as secretarias estaduais e municipais, inclusive em Goiânia. Em Goiás, era coordenado pelo Departamento de Ensino Supletivo (Desu), órgão criado pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás com a incumbência de planejar, implantar e implementar o ensino supletivo, conforme estabelecido na Lei n.º 5.692/71. (Ver MACHADO, 2001).

<sup>17</sup> Embora a nomenclatura suplência já fosse utilizada desde o final da década de 1930, o Ensino Supletivo no Brasil surgiu, oficialmente, no contexto da ditadura militar, como proposta educacional prevista na Lei 5.692/71. Com esta Lei, o ensino supletivo passa a ser compreendido como proposta de educação para adultos.

qualificada em razão do aquecimento das indústrias ocorrido no período conhecido por “Milagre Brasileiro<sup>18</sup>”.

Além do tratamento específico dado à educação de adultos, em pleno período de ditadura militar, ainda sob forte centralização, inclusive dos recursos financeiros, o que aumentava a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União, a Lei 5692/71 acenava para o princípio da municipalização, o qual viria a ganhar força a partir da CF de 1988. O Art. 58 determinava que:

A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à *progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau*, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (BRASIL, 1971) [grifo nosso]

Esta lei apontava para a municipalização do ensino, porém os municípios não contavam com autonomia para estabelecerem sua própria política educacional. Havia o ônus financeiro, mas não o bônus do poder de decisão. Esta autonomia vai ser concedida aos municípios a partir do final da década de 1980, mediante promulgação da CF de 1988 que permitiu aos municípios a instituição de sistemas próprio de ensino. Assim sendo, a instituição da RME e a posterior criação da SME não conferiam ao município a possibilidade de traçar sua política educacional.

Em suas duas décadas iniciais de existência, a RME ofertou turmas de supletivo, nos primeiros anos (enquanto estava vinculado ao Estado) para o atendimento a adolescentes, jovens e adultos e passou a ensino regular noturno. Nos anos 1970, simultaneamente ocorria o atendimento feito pelo governo municipal, via recursos advindos do governo federal através do Mobral. Embora os índices oficiais de analfabetismo tenham sido reduzidos significativamente, o ensino ofertado, através de ambos, não era condizente com a necessidade dos alunos. Além da formação aligeirada, a qual ampliava ainda mais o fosso existente entre a educação ofertada aos mais privilegiados e a educação ofertada à classe trabalhadora, ainda existia um objetivo de conformação desta à sua realidade.

A SME, na década de 80, se constituía por 120 escolas, sendo 17 situadas no meio rural e 103 no meio urbano, dentre as quais 16 eram conveniadas e 6 eram de Ensino Especial.

---

<sup>18</sup> Período de intenso crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e da produção industrial com predominância dos setores produtores de bens duráveis. Este crescimento se assentava em duas bases: o arrocho salarial e a contratação de empréstimos estrangeiros.

Enquanto a população, no período entre 1960 e 1980 sofreu um incremento aproximado de 480%, a RME, na década de 80, em relação ao ano de sua criação, passou por um incremento de aproximadamente 285%. Tal fato implica em situação de superlotação de salas, bem como no aumento do déficit de vagas. Inclusive para atender em parte o público demandante de escolas, a RME implementou o turno intermediário, com horários de atendimento no diurno das 7h às 10h45min, das 11h às 14h45min, das 15h às 18h45min, 19h às 22h30min.

Um outro agravante era o fato de que a expansão dos parcelamentos urbanos, ocorridos mais intensamente na segunda metade dos anos 70. O movimento de crescimento das periferias e o deslocamento da população de baixa renda sempre em direção a elas, reservando as áreas mais centralizadas à faixa da população melhor situada economicamente fez com que escolas que foram construídas nas áreas anteriormente periféricas passassem por um processo de esvaziamento, uma vez que seu público alvo já não mais se encontrava residindo nestas áreas. Assim, enquanto faltavam vagas nas regiões mais periféricas, havia vagas ociosas nas regiões onde houve alteração de perfil dos moradores.

Um outro agravante era o fato de que a expansão dos parcelamentos urbanos, ocorridos mais intensamente na segunda metade dos anos 70. O movimento de crescimento das periferias e o deslocamento da população de baixa renda sempre em direção a elas, reservando as áreas mais centralizadas à faixa da população melhor situada economicamente fez com que escolas que foram construídas nas áreas anteriormente periféricas passassem por um processo de esvaziamento, uma vez que seu público alvo já não mais se encontrava residindo nestas áreas. Assim, enquanto faltavam vagas nas regiões mais periféricas, havia vagas ociosas nas regiões onde houve alteração de perfil dos moradores.

Este panorama da SME, na década de 80, refletia claramente o conflito de interesses que permeia a sociedade capitalista. Não interessa ao Capital dar voz e vez à classe trabalhadora. O interesse é a manutenção dos trabalhadores à margem do processo de acumulação do capital. A exclusão escolar é uma poderosa estratégia, pois legitima o processo de exclusão social. A quebra do silêncio da classe trabalhadora ou, em outras palavras, sua mobilização, é condição essencial neste quadro de luta de classes para que as relações sociais capitalistas possam ser desarticuladas.

No contexto nacional, a mobilização social marcou presença nas décadas de 70 e 80. Com o declínio do milagre econômico em 1973, a hegemonia construída pelos setores que compuseram o poder de forma aliada com os militares foi gradativamente perdendo força e entrou em crise. Instaurou-se, então, uma crise do poder. O controle sobre a sociedade civil

pela ditadura militar<sup>19</sup>, foi dando sinais de enfraquecimento e iniciou-se um processo considerado por Cury (2000) como renascimento da sociedade civil.

Desde a metade dos anos 70, por sua vez, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, com a auto-organização exercendo importante papel. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais, aspirando por democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio-existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. (CURY, 2000, p. 51)

Todos estes fatores levaram ao processo de reabertura política ocorrido no final dos anos 70 e início dos anos 80. Diversos setores da sociedade, embora portadores de interesses divergentes, naquele momento se uniram na defesa de um interesse comum: o fim dos governos militares. Este processo de efervescência política se completa através do movimento “Diretas Já” que culminou, em 1985, com a eleição de um novo presidente –Tancredo Neves– colocando fim ao regime militar.

Articulado a este processo maior de redemocratização da sociedade estava o processo de democratização da escola. Também, neste período, ocorreu o processo e reorganização dos sindicatos dos professores e o surgimento de lideranças combativas que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho, como no caso do Centro de Professores de Goiás (CPG), que posteriormente passou a ser o Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego).

Em resposta às pressões pela redemocratização, em 1982 ocorreu o processo de eleição para governadores. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), conquistou o governo do estado. Com a eleição de Íris Rezende Machado, pelo PMDB, em Goiás, foi nomeado para prefeito o professor Nion Albernaz. Em relação à SME, considerando a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, foi nomeada a professora Dalísia Elizabeth Martins Dolles, professora do Instituto de Ciências Humanas e

---

<sup>19</sup> No governo militar, o regime ditatorial instituído através da decretação de Atos Institucionais (normas de natureza constitucional expedidas entre 1964 e 1969 pelos governos militares que se sucederam após o golpe de 1964 e que conferiram um alto grau de centralização à administração e à política do país) restringiu as instituições democráticas e impôs a censura aos meios de comunicação. Houve muitas perseguições, torturas, execuções e exilamentos de inúmeros brasileiros, por parte dos órgãos de repressão política. Este regime quebrou pela força as resistências, reprimiu as ações coletivas, manteve a política social subordinada à política econômica e pela autoridade impôs as mudanças que julgou necessárias para o seu fortalecimento. Neste período, as desigualdades sociais foram acentuadas.

Letras (ICHL) da UFG. Sua assessoria foi composta por professores da UFG e UCG, comprometida com este ideário que se fortalecia no meio educacional brasileiro.

Havia, entretanto, uma grande distância entre o pretendido e o que se conseguia realizar. Impregnados na SME, existiam vícios decorrentes das práticas clientelísticas que a permeavam desde sua criação e que consideravam os aspectos administrativos como prioritários em detrimento aos pedagógicos, os quais, quando considerados, eram pensados sob uma perspectiva tecnicista<sup>20</sup>. Tais vícios geravam uma resistência à proposta de mudança, de modo que a proposição de ações de mudanças na estrutura do sistema educacional era, a princípio tímida. Todavia, a mobilização da categoria dos professores se fortalecia. Eram inevitáveis os embates. De um lado, a condução conservadora da administração pública municipal e uma secretaria impregnada de práticas autoritárias e tecnicistas e, de outro, o movimento de professores e os anseios da comunidade escolar.

A SME experimentou neste período grandes embates, advindos de sua estrutura interna e da política municipal em geral, na tentativa de implementar as mudanças exigidas pelo movimento de professores e pela comunidade escolar como um todo. 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. 61-62)

Em meio aos conflitos estabelecidos ao longo da gestão de Nion Albernaz, a mobilização de professores e o alinhamento do plano de ação da SME com o projeto pedagógico de âmbito nacional, contribuíram para que a década de 80 trouxesse alguns avanços em relação à democratização da SME e das escolas. Estes avanços estavam expressos nas seguintes ações: modificações no Regimento Interno da SME com o objetivo de diminuir o abismo que existia entre SME/escolas e possibilitar a participação da comunidade na escola através da criação de associações de pais e de grêmios estudantis – canais de participação política e democratização da escola; aprovação do Estatuto do Magistério (1983); eleição para diretores (1984); realização de quatro concursos públicos para professores (1984, 1985 e 1986); implantação de uma proposta pedagógica (1985) – Bloco Único de Alfabetização (BUA)<sup>21</sup>.

Em relação à elaboração da proposta pedagógica, Bittar (1993) chama a atenção para o fato de que, mediante tal proposta, buscava-se a construção de uma política educacional

---

<sup>20</sup> A abordagem tecnicista, segundo Bittar (1993), se dava em nome da eficiência, da competência e da racionalização das metas, porém, sem corresponder às necessidades do ensino público.

<sup>21</sup> Proposta que aglutinava, em um bloco de dois anos, a alfabetização e a primeira série do Ensino Fundamental. Enquanto bloco, o aluno teria aprovação automática. Para assegurar a aprendizagem houve mudança nos conteúdos, preparação dos professores e acompanhamento.

que, ao contrário das políticas adotadas pelas gestões anteriores ao longo de 20 anos, priorizasse o pedagógico, sob a percepção de que através da educação formal há possibilidade de formar o aluno enquanto cidadão crítico e atuante. Segundo Bittar (1993, p.54-55), “foi proposto o processo de implantação de um ensino ‘eminente público’ através de três grandes metas: valorização e qualificação do professor; redefinição político-pedagógica da educação escolar e democratização do ensino”.

A proposta foi implementada e avaliada em 1985 - mediante o que constatou-se a realização parcial das metas estabelecidas - sendo reelaborada ao final do ano para implementação em 1986. Apesar da implementação parcial, um aspecto importante a salientar foi a realização de cursos de formação continuada junto a todos os professores que atuavam na SME. Mediante a realização da avaliação da proposta, conforme Bittar (1993, p.73), “um segundo documento foi elaborado em 1986, a Proposta Pedagógica II, retomando os pressupostos contidos no primeiro e apresentando as metas e ações necessárias à continuidade do trabalho, sob a forma de plano trienal (1986/1988)”. O que ocorreu na próxima gestão, entretanto foi um retrocesso deste processo.

Apesar da implementação da referida proposta, persistia o problema do déficit de vagas. Além disso, outro problema constatado na SME em relação à oferta de EJA é a forma de atendimento que era dispensada a este público. Na década de 80, período em que a SME conquistou autonomia em relação à administração estadual, as escolas municipais encontravam-se em condições precárias, principalmente em relação ao noturno.

[...] No período noturno, o quadro se mostrava preocupante, pois nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para os alunos do noturno. Os materiais didáticos utilizados eram os que sobravam dos alunos do diurno e os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do aluno-trabalhador. Quanto à organização escolar, as restrições e a vigilância aos alunos demonstravam um desrespeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, a impressão repassada, tanto para educandos como para educadores, era a de que o espaço era cedido ou emprestado, formando, assim, um sentimento de alheamento da realidade escolar. (COSTA, 2008, p.22)

Corroborando com esta ideia, Bites (1992, p.261), afirma que “o ensino noturno se configura como resíduo do diurno e como tal em piores condições, materiais e às vezes humanas, e com resultados de qualidade menos satisfatória”. Não havia uma diferenciação de proposta pedagógica para o trabalho com o noturno, o que levava, via de regra, a um processo de infantilização deste trabalho, ou seja, o trabalho com o noturno se dava nos moldes do trabalho realizado com o diurno. Rodrigues (2000, p. 63) afirma que “o uso de metodologias de programas e textos voltados para a realidade infantil, dificultavam o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos”.

A falta de uma proposta específica para o atendimento deste público, o qual, conforme discutido anteriormente, era constituído por trabalhadores explorados e vítimas das desigualdades sociais, revela um olhar de descaso e de falta de reconhecimento da EJA como direito dos trabalhadores. Tratava-se, pois, de um segmento da sociedade negligenciado pelo Estado em relação à oferta e qualidade do ensino.

O significado do ensino noturno está em que ele representa a única oportunidade para as pessoas que trabalham usufruir do direito à educação acadêmica. A forma como a sociedade vem provendo o desenvolvimento desse direito constitui todavia um indicador pouco provável a que isso ocorra pelo menos razoavelmente. (BITES, 1992, p. 259)

As eleições municipais de 1985 asseguraram a continuidade do PMDB à frente da administração de Goiânia. Porém, o governo que assumiu teve de deixar o cargo em função da comprovação das roubalheiras e, com a intervenção estadual na administração municipal e a consequente nomeação de um prefeito-interventor, as ações que vinham sendo implementadas com o intuito de democratizar o ensino foram descontinuadas.

A partir da redemocratização em âmbito nacional e em Goiânia, iniciada em 1985, gradativamente foram acontecendo mudanças significativas para a EJA, ou seja, a ampliação ocorrida no campo dos direitos sociais e do espaço ocupado pelos movimentos e atores sociais na cena pública resultou, segundo Haddad e Di Pierro (2000), na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas esferas estadual e municipal. Esta Constituição, ainda em vigor, além de ser considerada a mais completa, principalmente no que tange aos direitos à cidadania, inaugurou um processo até então inédito no Brasil – a descentralização administrativa e a instituição dos municípios como entes federativos.

O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição de 1988 foi a descentralização. Processo que significava não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, tinha como palavra de ordem a municipalização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar status de ente federativo aos municípios. (ABRUCIO, 2010, p. 46)

O renascimento da sociedade civil organizada, expresso pelos movimentos sociais e reivindicatórios aliados ao esgotamento do modelo econômico pautado na figura do estado (GENTILINI, 1999), na década de 80, desencadeou uma discussão sobre a ineficiência da centralização. A conjuntura da crise econômica e os resultados das medidas de ajuste<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> As estratégias de ajuste adotadas, tuteladas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), segundo Gentilini (1999), implicaram em conter a expansão do mercado interno e estimular as exportações, para gerar excedentes comerciais e recursos para o pagamento da dívida. A contenção do mercado interno implicou em redução salarial e de outras medidas de corte de investimentos públicos, sobretudo na área social, reduzindo os recursos para o financiamento das políticas sociais.

constituíram-se em obstáculos para que o Estado garantisse as condições necessárias para a acumulação capitalista e a viabilização de políticas públicas na área social que atendessem aos anseios da sociedade civil. Assim, esta centralização de gestão, além de contrariar os interesses do Mercado, deslegitimava o Estado. A saída encontrada foi a descentralização, sob o discurso da democracia e da autonomia, o que resultaria no desenvolvimento econômico a partir da auto regulação do mercado e no maior alcance das políticas públicas, uma vez que a interação e o diálogo entre governo e sociedade seria potencializado, ampliando as possibilidades de atendimento às demandas sociais.

A descentralização transferiu a responsabilidade de implementação das políticas públicas para os governos subnacionais (governadores e prefeitos), a título de cooperação entre os entes federados. Cury (2002, p.172) afirma que “a Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões”.

O poder e a autonomia concedidos aos entes federativos vieram acompanhados de um grande desafio, pautado na compatibilização dos princípios de autonomia e interdependência, uma vez que poder e funções seriam divididos entre as diferentes esferas administrativas, porém não de forma compartimentada e independente. As ações governamentais, em todos os níveis, deveriam ser articuladas de modo a assegurar uma unidade nacional dentro de um quadro de diversidade de realidades territoriais expressas na composição dos entes federados. Neste sentido, as políticas públicas seriam construídas dentro de um processo coordenado contemplando todos os atores territoriais - governo central, governos subnacionais e sociedade civil - sob uma perspectiva colaborativa, de modo a compor um quadro harmonioso de gestão pública. A cooperação seria, portanto, uma palavra de ordem.

[...] a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. O modelo de distribuição de competências objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente [...] Busca-se pois uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas de modo que se obtenha uma harmonia interna. (CURY, 2002, p. 172)

Embora esta cooperação requeresse critérios claros de repasse de funções dentro das respectivas áreas de competência das diferentes esferas administrativas e o estabelecimento prévio das condições necessárias para viabilizar a assunção destas responsabilidades pelos governos estaduais e municipais sem aumentar as desigualdades e discrepâncias entre as

unidades da federação, a CF/1988 não forneceu o arcabouço normativo e financeiro necessário para tal intento. Ficou estabelecido apenas, por intermédio do artigo 23, § único, que as normas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seriam estabelecidas através de leis complementares, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Um dos obstáculos para a realização deste modelo federado é a desproporção existente entre os estados do Brasil seja sob o ponto de vista de recursos financeiros, seja do ponto de vista de presença política, seja do ponto de vista de tamanho, demografia e recursos naturais. Um outro óbice importante, até agora, para efeito de um sistema articulado nos fins e cooperativo nos meios e nas competências é a ausência de uma definição do que vem a ser o regime de colaboração, como determina o § único do art. 23 da Constituição Federal. (CURY, 2002, p. 173)

A autonomia concedida aos municípios possibilitava-lhes a criação de sistemas de ensino próprios, porém sem a criação de leis próprias para legislar sobre eles. Para este estudo, porém, o que importa ressaltar é a abertura de possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas específicas para cada município.

Pela primeira vez, uma Constituição Federal brasileira, a de 1988, reconheceu o município como instância administrativa, possibilitando-lhe, no campo da educação, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os estados, porém sem competência para legislar sobre ele. [...]

Por meio de seu órgão administrativo, que pode ser departamento, coordenadoria, divisão, secretaria ou outros, os municípios, em colaboração técnica e financeira com os estados e a União, devem administrar seus sistemas de ensino, *podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem a suas peculiaridades*. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.247) [grifo nosso]

Dentro deste quadro legal, foi possível à SME desvincular-se efetivamente das orientações da Rede Estadual de Ensino. Assim, em 1990, a Secretaria Municipal de Educação passou a compor o Sistema Municipal de Ensino<sup>23</sup> de Goiânia, criado através da promulgação da Lei Orgânica do Município (LOM), a qual, em seu artigo 238, estabelece que:

Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, integrado às diretrizes da Educação Nacional e Estadual, e inspirado nos seguintes princípios: I - a educação é dever do Poder Público e direito do cidadão, sendo assegurado a todos iguais oportunidades de recebê-la; II - o ensino mantido pelo Município será gratuito e de qualidade; III - a participação do cidadão na definição das diretrizes, na implantação e no controle do ensino municipal será garantida; Parágrafo único - Integrarão o

<sup>23</sup> A expressão “Sistema de Ensino” é utilizada neste trabalho sob a perspectiva adotada pelas leis que regem a educação. Possui um sentido administrativo, podendo ser entendido como “o conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por intencionalidade”. Importa salientar que a ausência da unidade e/ou da coletividade não são características comuns a todos os sistemas de ensino constituídos. Cada sistema de ensino tem uma história própria e uma trajetória que conduz à coexistência de semelhanças e diferenças entre eles.

Sistema Municipal de Ensino as escolas públicas e privadas, localizadas no município.

Sob o aspecto legal, outra consideração a ser feita é que, embora tenha sido elaborada com o apoio de setores da direita, o que limitou o atendimento às aspirações das camadas populares e setores progressistas da sociedade, nesta Constituição várias aspirações educacionais da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados foram contempladas, dentre as quais a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 208, inciso VI). Nota-se aqui, uma preocupação quanto ao atendimento do aluno trabalhador que dispõe de horário livre para frequentar uma escola somente no noturno. E para além disso, foi estabelecida uma importante característica a este ensino noturno regular: sua adequação às condições do educando. Esta preocupação veio ao encontro do anseio de professores que já percebiam, na prática, a necessidade de adoção de procedimentos metodológicos específicos para os educandos das classes de ensino noturno. Em Goiânia, este encontro se converteu em discussões e reflexões que desencadearam a elaboração da primeira proposta específica, embora preliminar, para o ensino noturno na SME.

Em relação ao aspecto político e à história da SME, é interessante resgatar o fato de que, muito embora a bandeira peemedebista pela democratização não atendesse satisfatoriamente as necessidades da população, no pleito eleitoral de 1988, o PMDB novamente demonstrou sua força na prefeitura de Goiânia. Eleito para a gestão 89/92, Nion Albernaz assume a prefeitura e a advogada Linda Monteiro assume a Secretaria de Educação, encontrando uma rede de ensino em situação precária: desarticulada e sucateada em todos os aspectos (MACHADO, 1997, p.66). Ela assumiu a SME com a perspectiva de realização de uma gestão democrática, com base nos eixos democratização do ensino, revitalização da ação pedagógica, valorização dos profissionais da educação, modernização da estrutura administrativa, manutenção e expansão da estrutura física, material e administrativa da rede de ensino, os quais foram resgatados das metas propostas pela gestão de Dalísia Dolles.

Algumas ações foram efetivadas neste sentido, dentre as quais destacam-se a continuidade das eleições para diretores (1990), a implantação de 116 Conselhos Escolares (1992), a criação do Centro Permanente de Capacitação para o Magistério (1992), a ampliação e reforma da rede física. Entretanto, apesar das ações com vistas a uma gestão democrática, nem todos os entraves para a sua realização foram superados:

[...] por parte desta gestão que se apresentou como democrática e modernizante, ranços dos equívocos presentes nas gestões anteriores ainda permanecem, tais como, a manutenção da distância entre os setores responsáveis pelo pedagógico e pelo administrativo; a propagação de grandes feitos que não possuem experiência

concreta para evidenciar tais resultados, como o caso dos Conselhos Escolares e do Centro Permanente de Capacitação para o Magistério; a supervalorização na ampliação dos prédios, evidenciando obras que não resolvem por si as questões ligadas aos problemas da educação no município. (MACHADO, 1997, p. 68)

Vale ainda destacar um outro feito desta gestão. Embora não tenha ocorrido em decorrência de uma proposta de trabalho da SME, dado o objeto de estudo da presente pesquisa, é necessário chamar a atenção para a criação da Equipe de Ensino Noturno, ocorrida em 1992. A criação desta equipe foi um marco na história da EJA na SME, uma vez que, a partir desta criação, tomam corpo as discussões referentes ao Ensino Noturno na RME.

Neste ano, 1992, o PMDB completava 10 anos à frente da administração municipal de Goiânia (1983-1992). Para enfrentá-lo nas eleições municipais de 1992, partidos como o Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB) e o Partido da Mobilização Nacional (PMN) se aliaram ao Partido dos Trabalhadores (PT). Sob a liderança do PT, a oposição saiu vitoriosa, elegendo Darci Accorsi para assumir a prefeitura de Goiânia, o que representou também uma vitória dos grupos e organizações de classe que vinham fazendo oposição ao governo do PMDB. Embora a coligação tenha possibilitado a vitória da oposição, não implicou em consenso na execução de um projeto de gestão. Há de se considerar que dentro de um mesmo partido, a despeito da ideologia que sustenta sua plataforma política, há divergências que precisam ser contornadas. Quando se trata de uma coligação, a situação é ainda mais complexa, uma vez que envolve conciliação de concepções que nem sempre têm a mesma matriz ideológica.

O projeto de gestão, em torno do qual se constituiu a coligação vitoriosa nas eleições de 1992, não foi suficientemente coeso e forte para se sustentar em detrimento dos interesses particulares de cada sigla. Em razão disso, a gestão 1993/1996 foi muito conturbada e sofreu muitas interferências de modo a descaracterizar o projeto de gestão. Além disso, a administração petista não conseguiu manter uma regularidade em relação à equipe de gestão.

Neste período, geriram a SME três secretários: Professora Mindé Badauy de Menezes (janeiro/1993 a dezembro/1994); Professor Athos Magno (dezembro/1994 a setembro/1995) e Professora Vera Barêa (setembro/1995 a dezembro/1996).

A gestão da primeira secretária, cujos assessores eram ligados à UFG e à UCG, foi marcada pela implementação de uma política de ruptura com as velhas práticas que impregnavam a SME. Sob a concepção de uma gestão democrático-popular, foi elaborado, com a participação das escolas, o plano de ação da SME, o qual apresentava cinco metas relacionadas à qualidade do ensino tendo por eixo a formação do aluno-cidadão; à garantia de acesso à escola, através da ampliação da rede física; à construção democrática do

planejamento educacional a partir das escolas; à capacitação docente contínua pautada nas indicações da prática cotidiana nas escolas; à melhoria das condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação.

Para viabilizar o projeto de gestão democrática, foi elaborado e discutido coletivamente nas escolas e em Seminário um anteprojeto de descentralização que previa a criação de cinco núcleos regionais, com funções administrativas e pedagógicas, objetivando a aproximação entre as escolas e a SME. Este projeto, cujo fundamento alinhava-se às ações de descentralização do Estado a partir da abertura política ocorrida pós ditadura militar, alteraria profundamente as relações de poder na SME, sendo, portanto, de difícil implementação dadas as características presentes ao longo de sua história. Em razão da falta de conciliação política na administração municipal e conflitos entre os diversos órgãos da prefeitura, a secretária de educação, juntamente com outros cinco secretários, colocou seu cargo à disposição. Embora a gestão da Professora Mindé tenha sido interrompida ao final de 1994, antes mesmo de conseguir materializar o plano de ação elaborado, ela foi de fundamental importância para a educação de adolescentes, jovens e adultos na RME, pois aqui encontramos a gênese do Projeto AJA na SME e a retomada dos Círculos de Cultura, experiências estas que, posteriormente, teriam um grande peso na elaboração das PPPs da EAJA.

Sob o discurso de dar continuidade ao trabalho em andamento, Athos Magno assumiu o cargo de secretário da SME, no qual ele permaneceu por apenas oito meses. A assessoria, que anteriormente era constituída por professores da Faculdade de Educação da UFG, foi substituída, em sua maioria, por pessoal da própria SME. Neste período, praticamente não houve avanços quanto ao trabalho que vinha sendo desenvolvido. Segundo Machado (1997), “a retomada do trabalho na SME demorou cerca de três meses, sendo que nos cinco meses seguintes o secretário e sua equipe não conseguiu fazer avançar significativamente as metas iniciais da gestão”.

Sem fazer grandes alterações nesta equipe, Vera Barea assumiu a SME até o final de 1996. Este período foi marcado pela descaracterização da proposta inicial de trabalho da SME na gestão petista. A proposta de trabalho da primeira secretária, cuja característica fundante era a participação democrático popular, a exemplo da concepção de educação que vinha sendo construída de longa data pelo PT, foi descontinuada. A concepção administrativa assumida pela nova secretária revelava a retomada da priorização do aspecto técnico burocrático. Consoante com esta concepção, o processo em andamento para descentralização convergiu para a descentralização pedagógica. O poder que permeia o aspecto administrativo, ao

contrário do previsto na proposta original, continuou centralizado na SME, mantendo o distanciamento entre a Coordenadoria de Ensino e a Coordenadoria de Planejamento.

A gestão petista à frente da SME, em linhas gerais, enfrentou grandes dificuldades. Em relação ao quadro de pessoal havia o ranço da ideia equivocada de funcionário público<sup>24</sup>, que ainda resistia em muitos funcionários, e a insatisfação com um Plano de Cargos e Salários que não correspondeu às expectativas dos professores e não incluiu os administrativos; em relação à gestão, a descontinuidade da linha administrativa, uma vez que não havia uma proposta única de administração. A este respeito, Machado (1997) conclui que:

O que se percebe no final desta gestão é um apagar da euforia inicial de 93, com tantas esperanças nas mudanças que viriam, principalmente as esperadas pela categoria de professores que não se mantiveram satisfeitos com a implantação do plano de Cargos e Salários da categoria. No aspecto pedagógico, a SME como um todo, não revelou grandes alterações, não existe uma concepção clara da Educação que direciona o trabalho das escolas. O que ficou forte nestes dois últimos anos foi a retomada do aspecto burocrático da administração, agora com um discurso de modernização, ou seja, uma burocracia muito mais ágil com os novos recursos tecnológicos, que embora sejam indispensáveis, não resolverão por si só os problemas da SME. (MACHADO, 1997, p. 82-83)

Embora as realizações não tenham correspondido às expectativas, é necessário ressaltar que esta gestão representou um marco para a educação de adolescentes, jovens e adultos na RME, uma vez que, no primeiro ano desta gestão, deu-se o início a experiências pedagógicas que “abriram as portas” para mudanças substanciais em relação ao atendimento a este público. Estas experiências, intituladas Projeto AJA e Círculos de Cultura, embora não tenham sido pensadas para compor uma proposta de trabalho específica para toda a RME, desencadearam reflexões que foram consideradas para a elaboração de uma proposta de rede.

Os problemas enfrentados na gestão 1993/1996 demonstram que dentro de um mesmo partido político, nem sempre é possível manter a fidelidade aos princípios que fundamentaram sua criação. Além dos conflitos internos que o partido enfrenta, as negociações que precisam ser feitas no sentido de manter uma conciliação entre diferentes partidos que se coligam no pleito eleitoral, buscando uma maior chance de acesso ou manutenção do poder, comprometem uma administração que se pretenda fidedigna aos princípios defendidos pelo próprio partido, pois os entraves se tornam mais numerosos. Ainda mais complexa é a situação se consideramos também as tensões existentes entre gestões simultâneas de diferentes esferas administrativas. Quando a administração do estado e da prefeitura estão sob a responsabilidade de um mesmo partido, as tensões, embora existam, são

---

<sup>24</sup> O equívoco tem suas origens na prática clientelística e no burocratismo adotados ao longo da história da SME.

atenuadas. Quando os partidos são concorrentes ou de oposição há um acirramento destas tensões, refletindo na dinâmica da administração.

Em relação à condução da SME nas gestões posteriores à do prefeito Darci Accorsi, podemos antecipar que somente nos anos de 1997 e 1998 o município de Goiânia e o estado de Goiás estavam sendo administrados pelo mesmo partido. Nos demais anos, considerando as duas esferas administrativas é possível observar que as administrações se deram sob a responsabilidade simultânea de diferentes partidos, muitas vezes com matrizes ideológicas bem distintas.

**Quadro III – Relação de governadores de Goiás e prefeitos de Goiânia, com os respectivos partidos e coligações, no período de 1995-2017**

	Goiás		Goiânia	
	Governadores	Partido	Prefeitos	Partido
1995	Maguito Vilela	PMDB	Darci	PT
1996		Coligação Frente Elica de Goiás (PMDB, PL, PRP, PRN)	Accorsi	
1997			Nion	PSDB
1998	Naphtali Alves			
1999	Marconi	PSDB	Albernaz	PT
2000		Coligação Tempo Novo (PSDB, PPB, PFL, PTB, PSDC)		
2001			Perillo	
2002	PSDB	Pedro		PT
2003			Wilson	
2004		Coligação Tempo Novo Para Fazer Mais (PSDB, PPB, PFL, PSL, PST, PSD, PSC, PAN, PSDC, PRTB, PHS, PRP)		
2005	Perillo		Iris Rezende	PMDB
2006		Alcides Rodrigues		
2007	Alcides Rodrigues	PP	Iris Rezende	PMDB
2008		Coligação Tempo Novo (PP, PL, PTB, PTN, PPS, PAN, PRTB, PHS, PMN, PV, PRP, PSDB, PT do B)		
2009			Iris Rezende	
2010				
2011	PSDB	Paulo Garcia	PT	
2012				Coligação Goiás Quer Mais (PRB/ PTB/ PSL/ PPS / DEM / PRTB / PHS / PMN / PTC / PSDB / PT do B)
2013				
2014	PSDB	Paulo Garcia	Coligação "Goiânia, Cidade Sustentável" (PT, PMDB, PRB, PDT, PTN, PR, PSB, PSDC e PRTB)	
2015				Marconi
2016	Coligação Garantia de um Futuro Melhor para Goiás *	Iris Rezende	PMDB**	
2017				Perillo

\* PRB / PP / PDT / PTB / PSL / PR / PPS / PHS / PMN / PTC / PV / PSDB / PEN / PSD / PT do B / PROS  
 \*\* Coligação Experiência e Confiança - PMDB / DEM / PDT / PRP / PTC / PRTB

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da Wikipédia, 2017.

Outro ponto a observar é a ocorrência reiterada das coligações. Goiás viveu uma longa história de bipartidarismo. Goiânia foi construída em meio aos embates bipartidários. Entretanto, com a abertura política e a redemocratização, o surgimento de novos partidos políticos vem se acentuando a cada novo pleito eleitoral. Embora a formação de partidos políticos seja uma expressão da democracia, tem sido questionável sua forma de organização<sup>25</sup>. A multiplicação de partidos que vem ocorrendo desde a abertura política no Brasil, bem como a migração de militantes de um partido para outro, muitas vezes se traduz na busca pela defesa de interesses próprios e/ou corporativos, em detrimento de interesses coletivos e de maior abrangência.

Seguindo esta linha de raciocínio pode-se antever que a administração de Goiânia nas gestões posteriores a 1996, à exceção dos anos de 1999 e 2000, além de enfrentar os conflitos internos que existem em razão dos interesses pessoais ou corporativos, enfrentou também conflitos com a administração<sup>26</sup> estadual sob a gestão de partidos ditos de oposição.

Os conflitos decorrentes das distintas orientações políticas, em maior ou menor grau, impactam sobre a condução das políticas públicas nos estados e municípios, uma vez que, a assistência por eles recebida depende, em grande medida, das articulações políticas entre as diferentes esferas administrativas. Em que pese o fato de que as divergências político partidárias entre gestores de diferentes esferas administrativas possam dificultar a colaboração entre estas esferas, o mais relevante a considerar é o fato de que, numa sociedade capitalista, independente da busca de hegemonia por parte dos diferentes grupos e partidos que disputam o poder, as relações que se estabelecem convergem para o favorecimento do Capital.

[...] mesmo no interior de uma sociedade capitalista, as relações sociais que se dão no nível do Estado podem ser mais ou menos favoráveis aos trabalhadores e, em outros momentos, aos capitalistas (empresários), dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia no interior dessas instituições, mas elas estarão sempre em defesa da permanência do capitalismo. (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

---

<sup>25</sup> Numa perspectiva gramsciana, o partido não existe por forças próprias. Ele constitui-se no mais alto grau da formação de uma consciência política coletiva. Emerge de um processo de lutas internas dentro de um grupo social e possui um caráter educativo e organizativo cujo objetivo é a formação da consciência de classe. O partido não deve, portanto, fracionar um grupo social. Ao contrário, deve promover uma articulação de modo a uni-lo em torno de uma luta comum, demonstrando em certo grau de homogeneidade, de organização e consciência ideopolítica que resguardem os interesses coletivos.

<sup>26</sup> A respeito da administração pública é interessante lembrar que o Brasil é um país de organização federativa, cujos entes federados atuam em regime de colaboração dentro de um ordenamento jurídico que assegura sua vinculação ao governo federal, de modo a conferir-lhes uma autonomia relativa. Esta relatividade impede, por exemplo, que os entes federados criem leis que firam o princípio da soberania da nação expressa na Constituição Brasileira, porém possibilita a coexistência de diferentes orientações políticas em suas esferas administrativas. É possível, portanto, que haja distinção e até mesmo oposição entre as orientações das políticas desenvolvidas pelos entes federados nas diferentes esferas administrativas

Uma via preconizada dentro da classe trabalhadora como passível de superação do modelo excludente implantado pelo capitalismo e administrar os conflitos decorrentes das divergências político partidárias foi a instauração de governos democrático populares, cuja plataforma política se baseava na realização de reformas profundas na sociedade brasileira de modo a promover uma ruptura com as estruturas de poder vigentes - sob as quais se reserva o poder aos grupos dominantes - e no atendimento às necessidades concretas do povo. Uma intensa auto-organização dos setores populares sustentaria o governo de modo que os explorados e oprimidos compartilhariam do poder através de consultas populares e criação de mecanismos para a efetivação da ação popular - elemento chave na consolidação da democracia e no estabelecimento de reformas necessárias à transformação social.

Neste sentido, o governo democrático popular orientaria o desenvolvimento econômico sob a perspectiva do atendimento às demandas sociais, da incorporação da maioria da população à cidadania e ao consumo, assegurando ao trabalhador o acesso aos bens produzidos pela classe trabalhadora. Em outras palavras, “um novo poder, baseado na classe operária e na mobilização de todos os que vivem de seu próprio trabalho, para construirmos uma sociedade sem explorados e sem exploradores” (DIRETÓRIO REGIONAL DE SÃO PAULO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p. 80).

A formulação de uma estratégia de governo democrática-popular surgiu, ainda na década de 1980, no seio do Partido dos Trabalhadores e, segundo Chagas (2015, p. 1), foi “assumida por boa parte da esquerda brasileira (inclusive setores que se consideram marxistas) como a pedra de toque da transição socialista”. Embora se constituísse, a nível de concepção político partidária, como a bandeira de maior proximidade dos interesses da classe trabalhadora, as gestões democrático-populares apresentaram grandes limitações em relação à construção de um projeto de governo que primasse por tais interesses.

Situando-se no campo da reforma<sup>27</sup>, submetidos à pressão constante da força capitalista, a estratégia de governo democrático-popular se configura em um “governo para os trabalhadores” em detrimento de um “governo dos trabalhadores”. Um governo para a classe trabalhadora não implica necessariamente em enfrentamento direto entre ela e a burguesia. Na arena da disputa pelo poder, a ausência de um enfrentamento radical entre ambas abre espaço

---

<sup>27</sup> A busca da conquista do poder pela classe trabalhadora, dentro do campo da reforma, implica em alterações profundas na estrutura econômica e social, as quais nem sempre podem ser implementadas integralmente em razão dos embates políticos ocorridos no jogo do poder. Neste campo, a radicalização cede espaço para a flexibilização de modo que, em nome da acumulação de forças, é viabilizada a ampliação de alianças, inclusive com a burguesia. Desta forma, seguindo a linha de pensamento marxista, a revolução seria o único caminho para do poder pela classe trabalhadora.

para negociações políticas, que podem acarretar retrocessos em relação às propostas fundamentais de condução do processo de transformação em prol dos trabalhadores.

Apesar das limitações da estratégia democrático-popular, foi justamente em gestões desta natureza que os trabalhadores foram mais beneficiados. Medidas para retomada do crescimento com distribuição de renda, ampliação da participação das massas no mercado interno, ampliação das instâncias de participação popular, ataque à fome e ao desemprego, estabelecimento de políticas públicas de inclusão da classe trabalhadora, entre outras, foram ações desenvolvidas em direção à redução das desigualdades sociais. Dados que comprovam os avanços, sensíveis ou significativos, obtidos pela classe trabalhadora nas gestões democrático-populares podem ser observados em pesquisas realizadas por órgãos como o IBGE, DIEESE, Data Folha, dentre outros.

Em relação à educação de jovens e adultos na SME de Goiânia, a primeira proposta de trabalho voltada para as especificidades deste público foi implantada na RME, embora parcialmente, em meio a uma gestão democrático-popular (1993-1996). Após este período, Goiânia, conforme apresentado no quadro 2 (p. 54), intercalou gestões de diferentes perspectivas, impactando, em maior ou menor grau, a política educacional implementada pela SME. Em relação à EJA, observa-se que houve um esforço para a continuidade do processo iniciado em 1993.

Reverendo o caminho trilhado até o momento na presente investigação, importa compreender que a SME, desde o seu surgimento vinha empreendendo uma administração pautada na prevalência de aspectos administrativos em detrimento do pedagógico, no burocratismo, na centralização do poder e nas relações clientelísticas, as quais estavam presentes na história de Goiás, permearam a construção de Goiânia e se instalaram também a nível de secretarias na administração pública municipal.

No que se refere à SME, sua relação para com as escolas era verticalizada e reproduzida, no seio das mesmas, através da relação diretor/equipe de trabalho. A qualidade do trabalho nas escolas interessava menos que as vantagens políticas que, através delas, podiam ser obtidas. A iniciativa de proposição de uma administração contrária a estas características surgiu no primeiro biênio da gestão de Darci Accorsi (1993/1994), sob uma perspectiva democrático-popular. Nesta gestão ocorreram mudanças significativas em relação à Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia, destacando a retomada dos Círculos de Cultura – experiência desenvolvida nos anos 1960, por ocasião dos movimentos de educação popular que se espalharam pelo país – e a implantação parcial de uma proposta experimental específica para este público na SME - Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries

do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA), ambas ocorridas em 1993.

Estas duas experiências, juntamente com uma proposta específica para o ensino noturno em discussão ao longo de 1992, constituíram-se em marco inicial do processo de construção de propostas pedagógicas específicas para o trabalho, na RME, junto a adolescentes, jovens e adultos excluídos do ensino regular. Embora não tenha sido uma proposta pensada para a RME, a implementação do Projeto AJA em algumas escolas municipais de Goiânia, além da retomada da experiência dos Círculos de Cultura, cuja realização se dava paralelamente ao Ensino Fundamental Regular, desencadeou um processo de reflexões e ações que mudariam o quadro do atendimento a este público pela SME. A partir de então, um longo processo histórico de construção das PPPs da EAJA seria iniciado.

Ao longo deste processo histórico foram construídas cinco PPPs. Para melhor compreensão da trajetória desta construção dividiremos este processo em quatro fases. A fase inicial refere-se ao período em que foram iniciadas as discussões acerca do atendimento diferenciado para a EJA; a segunda fase caracteriza-se pela elaboração da primeira PPP-EAJA e pela atenção dada às turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, as quais não haviam sido contempladas nas propostas anteriores; a terceira fase é marcada pela busca da unificação do atendimento, ocorrida através de duas PPPs e pelo delineamento da identidade da EAJA na SME; a última fase caracteriza-se pelas reescritas da PPP.

A primeira e segunda fase do processo de construção das PPPs serão abordadas no capítulo 2, no qual retomaremos as experiências implementadas a partir de 1993, procurando situar a gênese das PPPs da EAJA, construídas no âmbito da SME, caminhando até a elaboração da primeira proposta de atendimento de 1<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> série e os demais atendimentos ocorridos paralelamente a esta proposta na RME. As duas fases seguintes serão abordadas no capítulo 3, onde procederemos ao estudo da unificação dos atendimentos da RME sob uma mesma proposta de EAJA, bem como às reescritas deste documento, buscando perceber os avanços e recuos ocorridos, em relação à sistematização de uma política de atendimento a este público pela SME de Goiânia.

## **CAPÍTULO II**

### **O DELINEAMENTO DO ATENDIMENTO ESPECÍFICO À EJA NA SME DE GOIÂNIA**

A existência ou não de uma proposta de atendimento educacional por parte de uma instituição ou rede de ensino, bem como o conteúdo desta proposta, nos revela o comprometimento existente para com os sujeitos a ela destinados. Enquanto planejamento educacional de um sistema de ensino, ainda que restrito a uma modalidade educativa, as PPPs da EJA configuram-se em planos ou propostas, que estabelecem objetivos, metas e proposição de ações, fundamentadas em concepções específicas vinculadas ao modo de produção das condições materiais da sociedade, numa perspectiva de afirmação ou de transformação.

Trata-se de um documento que não é neutro. O governo central, altamente influenciado pelas determinações dos organismos internacionais e pelos interesses de mercado, fornece as bases legais para a constituição e organização dos sistemas de ensino<sup>28</sup>, estabelece diretrizes curriculares que direcionam a elaboração das propostas pedagógicas de Estados e Municípios e institui mecanismos de monitoramento e controle de resultados através de indicadores padronizados e definidos externamente. A CF e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) conferem autonomia relativa<sup>29</sup> aos entes federados para gerir suas

---

<sup>28</sup> A expressão “Sistema de Ensino” é utilizada neste trabalho sob a perspectiva adotada pelas leis que regem a educação. Possui um sentido administrativo, podendo ser entendido como “o conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por intencionalidade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 235). Importa salientar que a ausência da unidade e/ou da coletividade não são características comuns a todos os sistemas de ensino constituídos. Cada sistema de ensino tem uma história própria e uma trajetória que conduz à coexistência de semelhanças e diferenças entre eles.

<sup>29</sup> Autonomia relativa por ter liberdade de construção de suas propostas e projetos, contudo referenciados em diretrizes, planos nacionais, parâmetros ou propostas curriculares, orientados em âmbito nacional.

políticas educacionais e aos sistemas de ensino e às escolas para a elaboração de suas Propostas e/ou Projetos Político Pedagógicos. Estes documentos, pelas proposições neles contidas no conjunto de seus diversos aspectos, refletem um modelo de sociedade, em prol do qual a proposta e/ou o projeto se coloca a serviço. Refletem, portanto, uma intencionalidade política.

Paulo Freire (1967, 1981, 1987, 1996), em seus escritos, reiteradamente defendeu a ideia de que a educação é um ato político e, como tal, coloca-se a serviço da opressão ou da libertação. Da mesma forma, os referidos documentos também se caracterizam por sua não neutralidade e, a partir das concepções que os fundamentam, estabelecem as diretrizes da educação a ser desenvolvida dentro de seus respectivos âmbitos de atuação.

Tomando por base as reflexões que vêm sendo realizadas sobre projeto político-pedagógico por estudiosos como Veiga (1998; 2003), Gadotti (1998), (Sousa, 2001), Cavnari (1998), De Rossi (2004), Arroyo (2013), é possível inferir que para uma Proposta Político Pedagógica, enquanto planejamento educacional de um sistema de ensino, ser pautada em uma perspectiva democrática e ainda constituir-se em política pública de Estado, para além de se reconhecer como ato político, deve atender a algumas premissas: emanar dos anseios populares; no âmbito do planejamento educacional, conferir legitimidade às propostas e projetos pedagógicos por meio de um processo de construção coletiva; proporcionar autonomia aos sistemas de ensino e especialmente às escolas. Assegurar a construção coletiva é o fundamento para constituir projetos e propostas pedagógicas que fazem o contraponto aos ditames dos organismos internacionais, cujas políticas estão a serviço do capital internacional ou nacional.

Interessa-nos, a partir deste momento, resgatar o processo de construção das propostas político-pedagógicas da EAJA na SME de Goiânia, bem como abordá-las de modo a apreender o compromisso desta instituição e da rede de ensino por ela gerida em relação aos trabalhadores historicamente alijados de seu direito à educação escolar e, para além disso, vitimados por um processo de escolarização que tem refletido a dualidade estrutural do modo de produção capitalista, promovendo o que Kuenzer (2005, 2007) vem denominando de inclusão excludente<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> O termo exclusão includente é utilizado por Kuenzer para se reportar às diferentes estratégias adotadas sob a premissa da inclusão escolar, resultando em melhoria de dados estatísticos mas não em garantia dos padrões de qualidade necessários para a formação de sujeitos autônomos do ponto de vista intelectual e ético. Os educandos a ela submetidos são incluídos apenas aparentemente. “[...] há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética

Ao resgatar as ações da SME que desencadearam a elaboração das PPPs da EAJA, buscaremos apresentar uma caracterização geral de cada PPP construída, bem como da trajetória desta construção. Nesta caracterização chamaremos a atenção para algumas categorias presentes nas mesmas – sujeitos da EAJA, estrutura e organização didático-pedagógica, princípios, metodologia/organização curricular, concepção de trabalho, avaliação (classificação, reclassificação e avanço) e formação –, de modo a trazer elementos que nos possibilitem elucidar as contradições presentes bem como os avanços e recuos observados ao longo deste processo de construção, o qual envolveu sucessivamente momentos de reflexões, escrita, avaliações e reescritas no decorrer do período de 1993 a 2016.

Neste momento nos dedicaremos ao estudo das duas primeiras fases da construção das PPPs, abordando suas origens e a elaboração da primeira proposta.

## **2.1 A fase inicial de construção das PPPs da EJA na SME de Goiânia: uma volta às origens**

Em se tratando de propostas pedagógicas específicas para o trabalho, na RME, junto a adolescentes, jovens e adultos excluídos do ensino regular - quer seja por evadirem, repetirem consecutivamente, ou por dele nunca terem feito parte - temos o ano de 1993 como marco inicial. Este ano demarca o período que denominamos de fase inicial da construção das PPPs, caracterizada pela instauração das discussões acerca do atendimento diferenciado para a EJA na RME a partir da implementação de uma proposta experimental iniciada neste mesmo ano. Esta fase foi abalizada pelo desenvolvimento simultâneo de duas propostas pedagógicas e um movimento de alfabetização popular. As duas propostas tiveram diferentes origens.

A primeira, intitulada *Proposta Pedagógica do Ensino Noturno – 1ª fase do 1º grau*, foi construída a partir de escuta ao coletivo de professores e coordenadores pedagógicos das séries iniciais nas classes noturnas da SME ao longo de 1992, coordenada pela recém-criada Equipe do Ensino Noturno. Tal proposta, de caráter preliminar, seria implementada e avaliada simultaneamente a partir de 1993, no decorrer do qual ocorreria a sistematização de sua versão final. Esta proposta preliminar foi a primeira ação da SME no sentido de se atentar para as especificidades do público de EJA e contemplava somente as séries iniciais do Ensino

---

e estética” (KUENZER, 2007, p. 1170-1171). Embora certificados, não recebem uma formação que os possibilitem responder e superar as demandas do capitalismo e, em decorrência, são taxados de incompetentes e responsabilizados por sua “exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. (KUENZER, 2005, p. 13).

Fundamental (1ª a 4ª séries). Sua versão definitiva não chegou a ser sistematizada, não contando, portanto, com regulamentação do Conselho Estadual de Educação<sup>31</sup>.

A segunda proposta refere-se à *Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos*, conhecida como *Projeto AJA*. Sua gênese se deu na Faculdade de Educação da UFG, através de um projeto de alfabetização, vinculado ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC<sup>32</sup>. O projeto – inicialmente destinado ao estudo experimental junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade e excluídos do ensino regular – em razão de problemas com o financiamento, contou com o apoio da SME através da cessão de duas professoras. Após passar por esta experimentação, o projeto foi adaptado para a RME e implantado em 1993, mediante autorização do CEE, para funcionamento em 12 escolas, também em caráter experimental.

Ainda neste mesmo ano, a SME passou também a sediar um movimento de alfabetização voltado para o público que, normalmente, não procuraria a escola. Em convênio com o MEB e, portanto, radicado nas experiências dos anos 1960, este movimento promovia a alfabetização através de *Círculos de Cultura*. O trabalho era específico para a alfabetização e ocorria em espaços comunitários cedidos para o movimento, incluindo escolas municipais.

Estas três frentes de trabalho – Ensino Regular Noturno, Projeto AJA e Círculos de Cultura – coexistiram na RME durante a primeira fase de constituição das propostas e tiveram grande importância, pois suas características contribuíram para compor, na SME, o contexto do nascedouro das PPPs da EAJA da RME: a proposta do ensino regular por representar o reconhecimento da necessidade de uma proposta específica para os alunos do noturno; os Círculos de Cultura por estarem radicados nos movimentos de educação popular; o Projeto AJA por sua estrutura diferenciada de atendimento e pela aproximação com os princípios da educação popular.

---

<sup>31</sup> Na ocasião, os assuntos referentes à educação em Goiânia eram analisados e regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação, uma vez que o Conselho Municipal de Educação ainda não havia sido criado. Sua instituição oficial se deu através da Lei 7.771 de 29/12/1997.

<sup>32</sup> Na década de 1990, no começo do governo Collor, utilizando um discurso que valorizava o combate ao analfabetismo, em resposta ao Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela Unesco, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Conforme Haddad (1994, p. 97) “O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam.

### 2.1.1 Proposta para o Ensino Noturno

Na história da EJA em Goiânia, até o início da década de 90, a exemplo do cenário educacional brasileiro, a negligência era um problema crônico. Ao realizar um diagnóstico sobre o ensino noturno, a partir de dados referentes a 1988, Bites (1992) constatou que a não existência de políticas específicas para o ensino noturno tinha se constituído em entrave para a melhoria do mesmo.

A ausência de uma política própria para o ensino noturno, ao que tudo indica, tem repercutido de forma mais negativa, pois tem impedido a que as instituições e pessoas direcionem suas preocupações para este tipo de ensino e busquem uma estruturação mais adequada para o mesmo. (BITES, 1992, p. 257)

Entretanto, nesta época, a nível de SME, a ausência de preocupação com o noturno era uma realidade na gestão, mas não totalmente realidade entre os profissionais da educação. Havia um desconforto entre alguns professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no noturno e que se sentiam incomodados com a falta de uma proposta específica para o mesmo. Este incômodo, que encontrava fundamento inclusive nos preceitos constitucionais de 1988, era externalizado em reuniões de formação, cujos trabalhos se centravam no diurno, mesmo delas participando os profissionais do noturno. A manifestação destes coordenadores e professores nas reuniões chamou a atenção da Secretária Linda Monteiro, levando-a a convidá-los para discutir estas questões com a SME. Numa entrevista concedida a Gomes (2006), uma coordenadora que se manifestava nestas reuniões relatou como se originou a discussão sobre o noturno na RME:

[...] 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. (GOMES, 2006, p. 39)

A partir destas discussões, constitui-se um grupo que, por força de sua insistência, iniciou um trabalho de atendimento às especificidades da EJA. Sobre esta iniciativa, Bites (1992, p. 99) chama a atenção para o fato de que as ações iniciais para um trabalho voltado especificamente para o ensino noturno surgiram “como decorrência das preocupações de um grupo de profissionais de educação, não como projeto político mais amplo”.

As argumentações do grupo convenceram a Secretária acerca da necessidade de ter um outro olhar para o ensino noturno. Mediante este convencimento, em 1992, foi constituída a primeira Equipe do Ensino Noturno, vinculada à Coordenadoria do Ensino e ao Núcleo de Orientação e Supervisão. A constituição da Equipe do Ensino Noturno foi a primeira manifestação de reconhecimento, por parte da SME, da necessidade de um olhar diferenciado para a EJA. Esta equipe esteve à frente do processo de elaboração da Proposta para o Ensino Noturno<sup>33</sup>, datada de dezembro de 1992, demonstrando formalmente a preocupação da RME com o público da EJA, o qual era atendido no noturno.

A equipe teve a preocupação e a iniciativa de discutir o ensino noturno com todos os professores. Eram realizadas reuniões periódicas, em caráter de rodízio de professores, de modo que, a cada dois meses, a equipe havia se reunido com todos os professores. Segundo Gomes (2006, p. 40), “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”.

O processo de elaboração da proposta foi iniciado mediante escuta aos profissionais envolvidos com o público de 1ª a 4ª séries, composto majoritariamente por adolescentes<sup>34</sup>, ao longo do ano de 1992. Esta escuta possibilitou a composição de um diagnóstico da realidade do ensino nestas séries, a caracterização, por amostragem, do perfil de professores e alunos e o levantamento de sugestões de possíveis soluções para os problemas vivenciados.

Em agosto de 1992, a equipe promoveu o primeiro “Encontro para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental – 1ª Fase”, no qual foi aberta uma discussão sobre a alfabetização de adultos, realizada uma análise de algumas atividades e sugeridas algumas outras de modo a atender as especificidades dos alunos do noturno (BITES, 1992). As discussões foram realizadas dentro da perspectiva de garantia das condições adequadas de ensino às peculiaridades do público do ensino noturno, tendo por eixo norteador do processo pedagógico a articulação trabalho/escola (GOIÂNIA, 1992).

A partir do diagnóstico e das discussões realizadas, a Equipe do Noturno elaborou a proposta. A perspectiva adotada alinhava-se com a CF de 1988, a qual trouxe avanços significativos para a EJA, merecendo destaque o acesso ao ensino obrigatório e gratuito

---

<sup>33</sup> No texto de apresentação da proposta está posto que ela se constitui em instrumento inicial e que, no decorrer dos encontros e dos momentos de reflexão, irá sendo reconfigurada de modo a chegar à elaboração final da Proposta do Ensino Noturno para a Rede Municipal de Goiânia.

<sup>34</sup> Mediante pesquisa realizada em 15 escolas, dentro de um universo de 37 que ofertavam as séries iniciais em 1992, a Equipe do Ensino Noturno detectou que a maioria dos alunos desta fase de ensino eram adolescentes, com alta concentração na faixa etária de 11 a 15 anos. Acima de 30 anos, foram encontrados apenas 6,5% do alunado (GOIÂNIA, 1992).

enquanto direito público subjetivo (art. 208, § 1º) e a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando (art. 208, inciso VI). Isto significa que a EJA foi formalmente reconhecida pela Constituição Federal, conferindo a cada cidadão o poder de exigência da oferta do ensino fundamental junto ao Poder Público por um lado e, por outro lado, o controle da atuação do poder estatal, uma vez que permite que o Estado seja constrangido juridicamente para a execução deste direito. Além disso, passando a levar em conta a realidade dos alunos trabalhadores, enquanto possuidores de características diferenciadas a serem observadas na organização e oferta do ensino.

Em dezembro de 1992, quatro anos após a EJA ter sido formalmente reconhecida pela Constituição Federal, a SME de Goiânia assumia seus educandos da EJA como portadores de características específicas, que demandavam uma oferta de ensino noturno regular adequado às suas condições. Ainda que em caráter preliminar, apresentou sua primeira proposta específica para jovens e adultos atendidos no ensino noturno: *Proposta Pedagógica do Ensino Noturno - 1ª Fase do 1º Grau*. A proposta foi elaborada a partir da realidade das escolas<sup>35</sup> e contou com assessoria prestada pela UCG. Esta proposta constituía-se em instrumento inicial para um processo de discussão coletiva que culminaria com a elaboração de sua versão final. Refletia um movimento de repensar a educação de adolescentes, jovens e adultos do ensino noturno, na perspectiva de um atendimento que lhes fosse mais apropriado.

Vale destacar que, embora houvesse turmas de 5ª a 8ª séries sendo ofertadas pela RME, esta proposta restringiu-se à primeira fase do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries. Um dos fatores que podem explicar este fato é o amplo debate estabelecido em torno da alfabetização de adultos em razão dos altos índices de analfabetismo no país. Em 1990, segundo dados do IBGE, o índice de analfabetismo no Brasil era de 18%, estando incluídos nesta condição mais de 17 milhões e meio de habitantes. Quanto a Goiânia, em seu Plano de Desenvolvimento Integrado de 1992, é demonstrada a “existência de 23% de jovens e adultos sem nenhuma escolaridade e 23% com escolaridade abaixo da 4ª série do Ensino Fundamental” (GOIÂNIA, 1993, p. 4). Se considerarmos que em 1991, segundo dados do IBGE, Goiânia contava com 922.222 habitantes, o percentual de analfabetismo representava mais de 212 mil pessoas.

Em Goiânia, aliado ao fator de maior evidencia das séries iniciais devido à estimulação de ações para a alfabetização, a inexistência de uma equipe de acompanhamento

---

<sup>35</sup> Gomes (2006) esclarece que os dados utilizados foram coletados nas reuniões com todas as escolas e em levantamento junto aos alunos de 15 escolas dentre as 37 que contavam, na época, com a 1ª fase do Ensino Noturno.

específico do trabalho realizado junto às séries finais levava a uma maior atuação do coordenador pedagógico nas séries iniciais. É dentro deste contexto que se dá a elaboração da Proposta Pedagógica do Ensino Noturno.

Esta proposta traz em seu texto uma articulação em torno da defesa da escola pública enquanto espaço possibilitador do acesso ao conhecimento sistematizado por parte da classe trabalhadora. A defesa do ensino público é apresentada de forma articulada à “democratização do acesso à escola, a permanência assegurada a todos, pela formulação de uma nova qualidade de ensino que considere as condições peculiares do aluno, em suas características político-econômicas, sócio-culturais e psicológicas” (GOIÂNIA, 1992, p. 2). Esta nova qualidade de ensino pressupunha outra concepção de trabalho com jovens, adolescentes e adultos que buscavam o ensino noturno. Uma concepção fundamentada nos interesses da classe trabalhadora, uma vez que, até então, a escolarização de jovens e adultos vinha ocorrendo na perspectiva de formação de mão de obra para o atendimento aos interesses do capital.

Pensado apenas como força de trabalho que saindo do estágio de desescolarizados pelo domínio relativo da leitura e escrita, possa compor o contingente de mão de obra especializada, adaptada ao modelo de desenvolvimento, o alunado do curso noturno não tem encontrado na escola, tal como ela vem sendo organizada, um projeto pedagógico articulado a seus interesses enquanto classe trabalhadora. (GOIÂNIA, 1992, p. 5)

Com esta filosofia, a proposta se apresentava em construção<sup>36</sup>, buscando atribuir ao ensino noturno uma identidade própria. Neste processo de construção, traçava o perfil de alunos e professores – parceiros nesta construção – e apontava, sob um olhar diferenciado, os aspectos considerados necessários à proposta pedagógica do ensino noturno. No item IV da referida proposta foram apontados os aspectos abaixo relacionados:

*Acesso e permanência dos alunos* – compromisso norteado pela flexibilidade, sensibilidade e abertura às “condições concretas de vida do aluno trabalhador/estudante”, nas quais se baseiam a organização administrativa-burocrática e as dimensões do processo pedagógico – horário, avaliação, composição de turmas, currículos, avanço progressivo. (GOIÂNIA, SME, 1992, p. 9)

*Alfabetização* – processo que alia a representação gráfica com a significação. Implica na aprendizagem dos símbolos, mas também no significado dos textos, o qual é expresso também através da escrita.

---

<sup>36</sup> No texto de apresentação da proposta está posto que ela se constituía em instrumento inicial que no decorrer dos encontros e dos momentos de reflexão iria sendo reconfigurada de modo a chegar à elaboração final da Proposta do Ensino Noturno para a Rede Municipal de Goiânia.

*Apropriação dos conteúdos* – os conteúdos abrangem o ato de ler, escrever, calcular, compreender e interpretar o espaço físico, histórico, o mundo natural e a realidade social e devem propiciar a aquisição e produção de “conhecimentos verdadeiramente úteis para sua vida”. (GOIÂNIA, SME, 1992, p. 9)

*Articulação trabalho/escola* – “eixo nucleador do processo pedagógico, abarcando todos os aspectos da ação educativa: planejamento, metodologia, conteúdos, materiais didáticos, avaliação, organização interna da escola”. O eixo trabalho/escola deve ser deslocado da formação de mão de obra para o mundo das relações de produção sendo o trabalho considerado como “fator de socialização crítica” sob o enfoque da criação. (GOIÂNIA, SME, 1992, p. 9)

*Currículo* – “construção coletiva de professores e alunos, nas situações concretas de sala de aula”, envolvendo “conteúdos relevantes articulados com a experiência dos alunos” e utilizando metodologias de ensino que estimulem a participação, a criatividade, a crítica frente aos conhecimentos e ao próprio processo de ensinar aprender”. (GOIÂNIA, SME, 1992, p. 9)

*Formação de professores* – processo contínuo realizado através de cursos, encontros e programas de capacitação docente, visando à qualidade do ensino a partir do conhecimento dos alunos, da compreensão do processo de aprendizagem e do domínio dos recursos metodológicos.

*Expansão e melhoria da estrutura física aliada à melhoria das condições de trabalho dos professores* – elementos fundamentais na construção de uma escola pública.

A proposta não apresentava alterações na estrutura do atendimento: a organização foi mantida sob a lógica da seriação anual e o grande desafio apresentado foi a implementação de um trabalho diferenciado junto aos alunos do noturno. Apesar de não haver maior detalhamento ou aprofundamento das concepções que a fundamentavam, a proposta demonstrava sua intencionalidade de orientar o trabalho das escolas numa perspectiva de atendimento às necessidades dos educandos, baseado na concretude de suas condições reais de existência frente às relações estabelecidas entre capital e trabalho

A despeito da necessidade de aprofundamento da fundamentação e, em especial, de uma maior atenção para o currículo, sabendo ser ele, segundo Sacristán (2000), o centro gravitacional de toda prática pedagógica, os aspectos apresentados sinalizam para a realização de um trabalho baseado na concretude das condições reais de existência dos educandos frente às relações estabelecidas entre capital e trabalho.

Na continuidade dos encontros e dos momentos de reflexão, as discussões realizadas a partir da tentativa e implementação deste trabalho, estabeleceriam a base necessária para que o texto da proposta, apresentado como instrumento inicial, se configurasse na elaboração final da Proposta do Ensino Noturno para a Rede Municipal de Ensino. Assim sendo, a referida proposta não se apresentou pronta, mas em construção. Em decorrência, não foi submetida à apreciação do Conselho Estadual de Educação para sua regulamentação.

É interessante salientar que a articulação das ações que culminaram com a elaboração desta proposta preliminar e a previsão da finalização da sistematização da mesma a partir das escutas aos sujeitos nela envolvidos (educadores/as, educandos/as, gestores/as) sinalizava o despertar da RME para a construção de uma política de atendimento específico ao público da EJA. Em 1993, o processo de discussão acerca deste atendimento específico foi intensificado mediante implantação das experiências dos Círculos de Cultura e do Projeto AJA. Entretanto, o processo de construção da versão final da proposta do Ensino Noturno foi interrompido e outra proposta foi encaminhada ao CEE para regulamentação: o Projeto AJA, cuja raiz se localizava fora da SME.

A proposta preliminar do Ensino Noturno atribuiu materialidade à preocupação com a oferta de um ensino de melhor qualidade aos alunos da EJA, mas não adquiriu o status de proposta de caráter legal, uma vez que não foi finalizada e regulamentada. Neste ponto, há de se questionar os motivos pelos quais estas discussões não foram retomadas de modo a culminar com a elaboração da versão final da referida proposta e seu encaminhamento ao CEE para a devida regulamentação. Embora esta não seja a preocupação da presente investigação, deparar-nos com este fato nos traz algumas inquietações.

Considerando ser a proposta preliminar fruto de um ano de reflexão e envolvimento coletivo dos profissionais de 1ª a 4ª série, não seria uma tendência natural a continuidade deste processo de construção? Então, por que esta construção foi interrompida e uma experiência trazida de outra instituição e adequada para a RME, sem a participação dos professores, tomou vulto e suplantou a proposta que vinha sendo construída coletivamente na RME? Não teria sido possível, à SME, implantar a experiência trazida em 1993 por intermédio da nova gestão e ao mesmo tempo incentivar a continuidade do trabalho que vinha sendo realizado pelo coletivo de profissionais da RME ao longo de 1992? Que interesses estavam em disputa naquele momento na SME?

A despeito destas inquietações, a partir dos documentos encontrados que faziam referência à proposta, como as orientações para as escolas no início de 1993, podemos inferir que a proposta preliminar cumpriu o seu propósito no sentido de provocar reflexões e

apresentar orientações para o trabalho desenvolvido na RME, nas turmas de 1ª a 4ª séries noturnas. A partir de 1993, mesmo não tendo sido concluída, a proposta não deixou de ser uma referência para o trabalho junto ao público das séries iniciais da EJA na RME.

### 2.1.2 Círculo de Cultura

Em relação à experiência vivenciada pela SME de Goiânia, o Círculo de Cultura para Alfabetização era um movimento de alfabetização popular, em curso no período de agosto de 1993 a dezembro de 1996, abalizado nos movimentos de educação popular dos anos 60. Implementada paralelamente ao ensino fundamental regular da EJA, sua inclusão na RME foi viabilizada pelo convênio firmado entre a SME e a Confederação Nacional dos Bispos/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB) e atendia àqueles jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização ou dela foram excluídos sem serem alfabetizados. Segundo Cunha *et al.* (2007, p. 22), o objetivo do Círculo de Cultura era “buscar os alunos que não estavam procurando as escolas e criar neles o desejo de estudar, mobilizando-os por meio do processo inicial de alfabetização e elevação da auto-estima”.

Através deste convênio, a SME teve contato com diversas entidades populares que assumiram a estrutura física e indicaram os alfabetizadores populares (MACHADO, s/d). Assim, através das parcerias, os Círculos de Cultura, no âmbito da SME, puderam funcionar independentemente de prédios vinculados à SME.

No início foram abertos trinta (30) Círculos de Cultura, sendo 14 vinculados a entidades religiosas, 6 a associações de moradores, 5 a sindicatos e 5 a empresas públicas. Eles funcionavam em três dias semanais alternados – segunda, quarta e sexta –, num período mínimo de duas horas em cada encontro. As/os monitoras/es eram educadoras/es populares indicados pelos parceiros. A formação das/os monitoras/es para atuar nos Círculos de Cultura era realizada pela SME, em parceria com o MEB, sendo que, nas trocas de experiências, tinha o/a educador/a observador/a que auxiliava na formação de ambos. (CUNHA *et al.*, 2007, p. 22)

O trabalho desenvolvido nos Círculos de Cultura era restrito à alfabetização e ocorria paralelamente ao ensino fundamental, o qual era ofertado pelo sistema oficial de ensino, abrangendo de 1ª a 8ª séries. A EJA no ensino fundamental não contemplava a alfabetização, refletindo a ideia errônea de que a alfabetização de adultos é algo externo ao processo educativo do sistema de ensino. Esta ideia se deve ao fato de que, historicamente, a alfabetização de adultos tem sido realizada por campanhas ou programas. A concepção que se estabeleceu a partir deste fato desresponsabiliza o sistema no que concerne à alfabetização de

jovens e adultos. A alfabetização continua sendo vista como campanha, programa, e não como uma modalidade, que expressa um direito dos jovens, adultos e idosos de estarem no sistema oficial de ensino com um processo educativo a eles direcionado. Neste sentido, continuamos reféns de um olhar equivocado, através do qual se estabelece a ideia de que para atuar na alfabetização de adultos não é necessário um profissional habilitado e conhecedor dos processos de ensino aprendizagem direcionados a estes sujeitos.

Por outro lado, esta proposta de alfabetização resgatou o processo desenvolvido nos movimentos de educação popular, dos anos 1960, ocasião em que Goiânia vivenciou a experiência com os Círculos de Cultura, fundamentados nas ideias de Paulo Freire, muito presentes à época (CUNHA *et al.*, 2007, p. 20). Indo até onde os educandos jovens, adultos e idosos estavam, à semelhança do que os movimentos de educação popular o faziam, os Círculos de Cultura eram realizados em vários espaços (igrejas, associações de moradores, Centros de Convivência de Idosos...). Esta era uma forma de atrair e mobilizar os educandos a voltarem a estudar, pois facilitava o acesso do grupo, além de aumentar a inserção no lócus destes sujeitos e promover uma maior aproximação com sua realidade.

A obra de Paulo Freire sintetiza a teorização implícita na prática de Educação Popular, propondo uma nova relação social cujo projeto de sociedade se pauta na igualdade entre homens e mulheres e no bem comum. A exemplo do que ocorria nos Círculos de Cultura do MCP em Recife, no MEB e no CPC em Goiás, dentre outros movimentos dos anos 1960, sua produção constituiu-se em embasamento para a implementação dos Círculos de Cultura em Goiânia, nas décadas de 1960 e 1990.

Neste espaço, a cultura do silêncio, estabelecida entre os oprimidos, cede lugar à cultura da dialogicidade, da crítica e da transformação. A partir da escuta à realidade dos participantes faz-se a escolha do tema gerador e a partir da problematização das falas dos sujeitos, surgem os subtemas e conteúdos a serem trabalhados, que, após debatidos, possibilitam o retorno à realidade efetuando novas construções. E neste movimento, o homem vai se percebendo sujeito da práxis, produtor de cultura, fazedor da história. Assim, o trabalho é iniciado com a leitura do mundo para chegar à leitura da palavra, à recriação da realidade e à reinvenção dos próprios sujeitos.

No caso da alfabetização, dentro da perspectiva da Educação Popular, o trabalho foi desenvolvido através de palavras geradoras e, na pós-alfabetização, através de temas geradores. Entretanto, de acordo com o Relatório de Atividades do trabalho realizado de setembro de 1993 a março de 1994, em Goiânia, os Círculos de Cultura trouxeram por novidade a “ampliação da proposta metodológica, não se restringindo a palavras geradoras,

mas procurando temas geradores de leitura, escrita e elaboração de frases e textos” (MEB, 1994, s.p).

São os temas geradores que, articulados aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados/conhecimentos científicos, constituem o conteúdo programático. O cuidado que aqui se exige é não confundir o conteúdo programático definido sob a metodologia do tema gerador com reducionismo. O que se pretende não é a redução de conteúdos, mas sim a sua ressignificação pelos educandos e sua produção de sentidos. O acesso aos conhecimentos historicamente acumulados é direito de todos e deve ser garantido. No entanto, a forma como estes conhecimentos se apresenta aos educandos e o uso que deles se pode fazer é o que está em questão na metodologia do tema gerador<sup>37</sup>.

Em relação à realização dos Círculos de Cultura em Goiânia, na década de 1990, sua oferta por dois anos e meio na RME refletiu uma preocupação com o analfabetismo no município. Em 1991, segundo dados do IBGE, o índice de analfabetismo em pessoas com mais de 10 anos era de mais de 8%, o que representava um número superior a 60.000 pessoas não alfabetizadas nesta faixa etária. Considerando que até 1991 o ensino regular noturno na SME era desenvolvido com base no ensino diurno, o trabalho não era atrativo para adultos, principalmente para as pessoas mais idosas. A alfabetização através dos Círculos de Cultura representava uma forma de inclusão destas pessoas num processo que, para além da alfabetização enquanto técnica de leitura e escrita, valorizava a experiência e sabedoria de vida destas pessoas, refletindo sobre seu modo de pensar e se pronunciar<sup>38</sup>.

Enquanto movimento de educação popular, os Círculos de Cultura compreendem que o educando da EJA vem sendo historicamente alijado dos sistemas de ensino, quer seja por não proporcionarem a ele o acesso, quer seja por “expulsarem” os alunos da escola. Em decorrência, o aluno de EJA precisa ser contactado e convencido a voltar a estudar e, assim sendo, nos Círculos de Cultura os educadores vão até os educandos. Existe uma mobilização no sentido de trazer o aluno para a escola e para além disso, de criar o desejo de permanecer

---

<sup>37</sup> Para maior aprofundamento sobre a metodologia do tema gerador, ver a obra *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire).

<sup>38</sup> Por ocasião da implementação dos Círculos de Cultura em Goiânia, era possível perceber a separação existente entre a educação popular e o sistema oficial do ensino fundamental da SME de Goiânia, o qual passou por mudanças ao longo dos anos, iniciando-se com a adoção dos princípios da Educação Popular nos Círculos de Cultura do período de 1993-1996, perpassando pelo Projeto AJA, o Projeto AJA-Expansão e a EAJA. Esta separação é de longa data, pois nos anos 1960, enquanto a SME trabalhava com um ensino distante da vida real dos educandos e infantilizado, os movimentos de educação popular faziam um movimento inverso: desenvolviam um processo educativo pautado nos interesses, demandas e necessidades dos educandos; discutiam sobre as questões do cotidiano que davam sentido e significado às aprendizagens realizadas, articulando o processo educativo à vida.

na escola e dar continuidade ao seu processo de escolarização, para qual intento o acolhimento ao educando é fundamental.

Neste sentido, o trabalho com os Círculos de Cultura na RME, possibilitou o atendimento a pessoas que não procurariam o ensino regular, bem como contribuiu para as reflexões acerca de concepções que melhor fundamentariam o trabalho junto a adolescentes, jovens e adultos, de modo a trazer sentido e significado para o processo ensino aprendizagem. Foi, portanto, um momento importante para a educação de adultos na SME, que contribuiu para mudanças significativas no modo de pensar a educação de jovens e adultos na trajetória da RME.

### **2.1.3 Projeto experimental: Projeto AJA**

Outra proposta em desenvolvimento na fase inicial da construção das PPPs refere-se ao *Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA)*, uma experiência aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, cuja implantação e funcionamento foi fundante para a construção da PPP da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1999. Esta experiência funcionou paralelamente às turmas de EJA seriadas noturnas e aos Círculos de Cultura e, segundo (RODRIGUES, 2011), teve início em 16 de agosto de 1993.

Analisada por Machado (1997) no âmbito administrativo e pedagógico e por Rodrigues (2000) quanto à prática do professor que nela atuava, esta experiência decorreu da intenção do Partido dos Trabalhadores (PT) de oportunizar, aos alunos excluídos do ensino regular diurno, um atendimento adequado às suas especificidades, corroborando, portanto, com as preocupações que vinham sendo discutidas, no ano anterior, por professores do ensino noturno.

O entendimento do partido era de que a participação popular dentro do espaço escolar era fundamental para o alcance da educação pretendida, mediante uma escola com qualidade. A escola deixaria de constituir-se em espaço estigmatizador para constituir-se em espaço de acolhimento, local onde aparecem as histórias de vida do povo. A relação entre o povo e a escola seria marcada pela participação coletiva na construção de um saber que considerasse as necessidades populares, tornando-se instrumento de luta num processo onde o povo pudesse transformar-se em sujeito de sua própria história.

[...] As propostas para uma concepção pedagógica do PT acataram o mundo do trabalho, a produção cultural do trabalhador e sua relação com o político e a

educação; suas condições, bem como suas necessidades, deveriam ser consideradas, proporcionando prazer e condições de permanência na escola.

Na visão dos educadores petistas, uma escola pública, popular, de qualidade deveria ser medida não apenas pelos conteúdos ministrados pelos professores e assimilados pelos alunos, mas igualmente pela construção de uma solidariedade de classe, pela possibilidade que toda a comunidade ao redor dela, assim como pais e alunos, tivessem de utilizá-la como um espaço comum de elaboração e edificação da cultura e do conhecimento. (LIMA, 2005, p.3)

A concepção de educação que vinha sendo construída pelo PT aproximava-se da concepção de educação popular. A dialogicidade, a construção do saber a partir da realidade do educando, a ação política inerente à educação, o saber enquanto instrumento de luta pela transformação social, entre outros princípios da educação popular eram também defendidos pelo PT e compunham sua proposta educacional.

Imbuída do projeto de educação, inspirado em fundamentos da Educação Popular, que já vinha sendo construído pelo partido e que fazia uma vinculação da EJA à produção de conhecimento e transformação da realidade social, a gestão petista viabilizou a implantação do Projeto AJA. Acerca desta proximidade com a Educação Popular, Rodrigues (2004, p.159) destaca que o Projeto AJA, enquanto experiência institucionalizada na SME a partir de 1993, “retoma características da educação básica construída pelas camadas populares na década de 60, resgatando o conteúdo político das propostas ali desenvolvidas, tendo em vista a sua incorporação no seio da RME”. A perspectiva desta incorporação foi determinante para a posterior estruturação das PPPs da EAJA.

A gênese deste projeto se deu na Faculdade de Educação da UFG, num momento em que, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, do Governo Collor, a sociedade era convocada a se empenhar na “erradicação” do analfabetismo. Diante da liberação de recursos pelo MEC a partir de 1991, várias universidades elaboraram projetos para tal fim. A UFG, além do financiamento disponível, tinha outro fator motivador: a constatação, por parte de estagiários do curso de Pedagogia, da “expulsão direta e indireta dos adolescentes, por serem diferentes do conjunto da turma” (CAFÉ, 1996, p. 55-56). Em outras palavras, o processo de exclusão escolar ao qual eram submetidos os adolescentes não alfabetizados cuja faixa etária diferia dos demais alunos das turmas nas quais eram inseridos também constituiu-se em motivação para o desenvolvimento do projeto na UFG.

A alfabetização, no ensino regular, era voltada para crianças, enquanto nos programas de atendimento a adultos, era voltada para jovens de maior faixa etária e para adultos. No sistema e nos programas não havia, de fato, lugar para os adolescentes, pois, a despeito do seu acesso, não lhes era garantida a permanência em razão do não atendimento às suas especificidades. Os adolescentes não se reconheciam e não eram reconhecidos como

integrantes iguais nestas turmas e sua saída forçada era uma situação recorrente. Não havia, portanto, lugar para eles.

Este “não lugar” dos adolescentes nas turmas de alfabetização, observado pelos estagiários de Pedagogia, aliado ao desejo de trazer para o plano real o que já estava estabelecido no plano legal pela CF/1988 e endossado pelo Plano Decenal de Educação, bem como à utopia de uma escola para todos e à instituição do Ano Internacional da Alfabetização em 1990, originaram um projeto, até então inédito em Goiânia, destinado a esses adolescentes (CAFÉ, 1996). Sob o título de “Intenção de Estudo”, o projeto foi aprovado em agosto de 1992. Em razão da demora no repasse dos recursos pelo Governo Federal, a implementação do projeto, ao longo do segundo semestre de 1992, se deu mediante apoio da SME. Foram atendidas duas turmas, as quais funcionavam na Faculdade de Educação/UFG, cujas professoras eram vinculadas à SME de Goiânia. No semestre subsequente, sob uma nova gestão<sup>39</sup>, a SME assumiu o projeto e ampliou o atendimento para quatro turmas.

[...] enquanto proposta da FE, [o Projeto AJA] surge como projeto de alfabetização de meninos e meninas de rua. É nesta Secretaria [SME], tendo à frente a mesma mentora intelectual, que o Projeto AJA é instituído, com estrutura própria, como experiência pedagógica, ampliando seu objetivo. Este não é mais restrito a meninos de rua, mas a todo e qualquer adolescente, jovem e adulto excluído do processo escolar, no período regular [...] (GOIÂNIA, SME, 2000b, s.p)

A implantação do projeto, em caráter de experiência institucional da RME de Goiânia ocorreu no segundo semestre de 1993, por força da Resolução nº 627 de 02/07/1993, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE), a qual autorizou sua implementação em 12 escolas<sup>40</sup>, por um período de dois anos – de agosto de 1993 a julho de 1995.

A escolha das escolas para a implantação do Projeto AJA se deu mediante adesão. O atendimento foi iniciado com 26 turmas distribuídas em 12 escolas e em associações de bairros e igrejas, no diurno e noturno. Já no ano seguinte (1994), o atendimento através do

<sup>39</sup> A gestão municipal de Goiânia, no período 1993-1996, estava sob a responsabilidade do PT. A frente da SME, neste período, estiveram três diferentes equipes, sendo a primeira liderada pela Professora Mindé Badauy de Menezes, da Faculdade de Educação, cuja maioria dos assessores eram ligados à UFG e à UCG. Esta primeira equipe, cujas prioridades anunciadas eram a qualidade de ensino, a democratização do acesso e da permanência do aluno no sistema escolar, a democratização da gestão da escola e a valorização do professor, acolheu o Projeto AJA, buscou sua regulamentação e possibilitou a ampliação de seu atendimento na RME.

<sup>40</sup> As escolas selecionadas foram as seguintes: Colégio Municipal Jarbas Jaime, E. M. Professor Lourenço Ferreira Campos, E. M. Santa Genoveva, E. M. João Braz, E. M. Eva Vieira, E.M. Jardim Nova Esperança, E. M. Mutirão III, E. M. Vera Cruz, E. M. Zevera Andréa Vecci, E. M. Presidente Costa e Silva, E. M. Nicanor de Assis Bernaz e E. M. Finsocial.

Projeto AJA foi expandido<sup>41</sup> de 26 para 61 turmas. Entretanto, esta ampliação foi acompanhada por algumas dificuldades, dentre elas, o acompanhamento das turmas do Projeto na gestão posterior<sup>42</sup>, uma vez que o número de turmas foi ampliado, mas a equipe de profissionais para fazer a orientação e acompanhamento foi reduzida. Isto fez com que a quantidade refluísse no ano seguinte de 61 para 30 turmas em média, chegando ao final de 1997 com 38 turmas.

Em relação à fundamentação, de acordo com Café (1996), o Projeto AJA foi uma proposta ousada, estruturada de forma a vencer o tradicionalismo. Fundamentava-se numa “concepção não-apriorística da pessoa humana”, apoiada nos conceitos de “cultura como transformação simultânea do mundo e do homem” e de “educação como relação homem-mundo e mundo-homem, dimensão da sociedade, determinante e determinada por ela”.

Desta visão de “educação como realidade-processo” decorriam dois eixos básicos: a *cidadania* como “processo de construção social, forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares” e a *identidade* como “metamorfose, um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem” (CAFÉ, 1996, p.60). Além disso, do conceito de identidade decorriam dois outros: *aprendizagem* como advinda de uma “prática de construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem” e *linguagem* como “processo de interação verbal, social e política” (GOIÂNIA, 1993, p. 8). Assim, *cidadania*, *identidade*, *aprendizagem* e *linguagem*, princípios da Educação Popular, foram adotados pelo Projeto AJA como princípios básicos.

Nesta perspectiva, a proposta do Projeto AJA apresentava uma nova configuração para a aprendizagem da leitura e da escrita, elevando-a de ato de decodificação mecânica a ato político: processo de construção coletiva que abria aos educandos a diversidade do conhecimento, possibilitando-lhes a realização de uma leitura crítica de sua realidade e uma participação no processo de transformação de si mesmo e de sua sociedade. Para isto, a metodologia e a avaliação eram concebidas de forma diferenciada.

Quanto à metodologia,

[...] o ponto de partida para a aprendizagem aqui proposta é a experiência de vida, a cultura e a leitura de mundo já existente nos adolescentes, jovens e adultos. A metodologia se baseia no respeito aos educandos, na força conscientemente ativa

---

<sup>41</sup> Esta expansão se deu pela adesão de outras escolas e mais profissionais ao Projeto AJA. Além disso, esta adesão se estendeu aos educandos. Muitos deles foram, paulatinamente, optando por estudar no Projeto AJA em detrimento das turmas de EJA seriadas regulares.

<sup>42</sup> No período de 1997 a 2000, a gestão do município de Goiânia esteve sob a responsabilidade do PSDB, através do prefeito Nion Albernaz.

que se quer desenvolver e na relação entre pessoas – diálogo – que não separa o afetivo, o social e o cognitivo. (GOIÂNIA, 1993, p. 8)

E no tocante à avaliação,

No projeto consideramos avaliação como coleta de dados da realidade para redirecionar o processo e (re)construir o caminho em relação aos fins e valores planejados e estabelecidos anteriormente. Assim, ela se constitui numa primeira instância de reflexão, na qual semanalmente cada professor se questiona: os alfabetizados estão construindo sua auto-estima? Já conseguem exercer o direito da fala? Já podem ler o escrito de outros e a realidade que os rodeia? Já lutam para que sua palavra seja ouvida? Já são capazes de contar e compreender as contas dos outros? Sabem se situar no seu tempo histórico e reconhecer seu espaço, lutando por ele? (CAFÉ, 1996, p. 61-62)

Respaldado pela legislação vigente à época, pelo Plano Decenal de Educação e pela pesquisa realizada ao longo de 1992 pela Equipe do Ensino, o Projeto AJA possuía uma estrutura e organização de ensino, assim expressas na proposta aprovada pelo CEE:

- organizado em módulos dotados de terminalidade e continuidade, respondendo à mobilidade de moradia e emprego dos trabalhadores, que não conseguem “programar” um ano de vida escolar dentro da realidade de vida que tem;
- progressão e permanência nos módulos em função do nível do conhecimento alcançado, respondendo à necessidade de se eliminar a frustração da “bomba” ou seja, a “cultura da repetência”;
- horários flexíveis em função do cansaço do trabalhador;
- conteúdo, metodologia e avaliação livres e experimentais, em razão dos conhecimentos já acumulados pela clientela, objetivando recriar nos alunos confiança em sua própria capacidade, que já foi destruída pelo ritual pedagógico a que foram submetidos;
- programas específicos para adolescentes que são “rejeitados” pelas professoras e crianças das escolas infantis. Na escola noturna, não conseguem êxito por não ter a maturidade necessária para a convivência com os adultos;
- duração flexível em razão de que os adolescentes, jovens e adultos, não só já tem um conhecimento e disciplina na vida, mas também porque já conhecem seus limites. (GOIÂNIA, 1993, p. 6-7)

No que se refere à estrutura do Projeto, a organização em módulos da experiência pedagógica do Projeto AJA foi feita seguindo uma correspondência com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Os módulos 1 e 2 correspondiam à alfabetização e o módulo 3 correspondia à 1ª série. Os módulos 4, 5 e 6 correspondiam, respectivamente, a 2ª, 3ª e 4ª séries. A destinação de três módulos para a fase inicial da alfabetização consistia em estratégia para o aumento da auto-estima do aluno, uma vez que as aprovações sucessivas, de acordo com os avanços de cada aluno, o levariam a reconhecer sua capacidade de aprendizagem. Cada módulo era previsto para um trimestre, totalizando 60 dias e 210 horas aulas. Entretanto, cada aluno poderia dispor de maior ou menor tempo para a conclusão do módulo, levando em consideração seu processo de aprendizagem.

Ainda que o desenvolvimento do projeto preveja avaliações da aprendizagem trimestrais, não existe vínculo necessário entre esse período de tempo e os

progressos dos alunos. Como um dos objetivos do projeto é o futuro ingresso dos alunos no ensino formal, a avaliação da aprendizagem é feita de modo contínuo, por meio de exercícios diários. Só se aplicam provas quando o professor tem certeza que o aluno poderá ter rendimento superior a 70%.

Por isso, na mesma turma, alguns alunos podem passar ao módulo seguinte em apenas quinze dias de curso, enquanto outros podem permanecer um semestre ou mais no mesmo módulo (CAFÈ, 1996, p.62)

A estruturação do projeto refletia a ideia de que o sentimento de fracasso decorrente das reprovações em âmbito escolar desenvolvia no educando o sentimento de incapacidade e de baixa autoestima, gerando um movimento contrário ao que Paulo Freire chamava de “vocação humana do ser mais” (FREIRE, 1996, p. 46 ). Assim, ao invés do sentimento de esperança e de fé em si mesmo e na sua capacidade de aprendizagem, a reprovação escolar atestava a incapacidade do educando e sua inferioridade em rela o aos capazes, cuja aprendizagem ocorre dentro do tempo previamente determinado pela burocracia escolar.

Considerando a importância do resgate da auto estima dos educandos, o Projeto AJA apresentou uma estrutura firmada no princípio da flexibilidade do tempo para a aprendizagem destes sujeitos, pautando-se em suas necessidades e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Partindo da premissa de que todos são dotados de capacidade de aprendizagem, característica natural do homem, embora com tempos de resposta diferentes, o Projeto apostava no sucesso de todos os educandos, porém resguardando o tempo individual de aprendizagem que difere de uns para outros. A ideia era, portanto, possibilitar aos educandos cuja aprendizagem ocorria mais rapidamente, o seu *avanço* para os módulos subsequentes, assim que as condi es para tal avanço se fizessem presentes, a qualquer momento do período letivo. Os educandos que requeriam um tempo maior para a aprendizagem dispunham desse maior tempo para a finaliza o do módulo cursado permanecendo na turma, mas sem passar por uma reprova o, de modo a não abaixar ainda mais sua autoestima. Vale ressaltar que, em rela o   flexibilidade do tempo escolar do educando, o Projeto se antecipou   legisla o nacional, uma vez que o avanço foi nela contemplado somente em 1996, através da LDB 9.394/96, ao garantir a classifica o e a reclassifica o.

Ainda sobre o tempo escolar, as aulas eram concentradas em quatro dias da semana. O quinto dia da semana era dedicado   promo o de atividades culturais, uma vez que os valores culturais integravam o processo formativo. O funcionamento das turmas se dava tanto em escolas como em centros comunitários, não havendo padroniza o de horário. Definia-se o horário de acordo com as necessidades dos alunos, desde que resguardada a dura o diária

de 3 horas e quinze minutos. Assim, existiam turmas funcionando no matutino, no vespertino, nos finais de tarde e no noturno.

Outras importantes características do projeto eram a flexibilidade de matrícula a qualquer momento do ano, o planejamento e a formação dos professores. O planejamento e o estudo eram realizados em reuniões semanais, com três horas de duração, nas quais se fazia uma avaliação contínua do trabalho, o acompanhamento sistemático aos professores e o aprofundamento teórico. Nestas reuniões constiuía-se a identidade do grupo de professores, os quais se apoiavam mutuamente e passavam conjuntamente por um processo de crescimento. Além destas reuniões, com caráter formativo, a formação continuada ocorria por meio de um curso intensivo de 40 horas, ministrado no início do projeto, bem como por cursos trimestrais, com duração de 10 horas (CAFÉ, 1996). Esta formação continuada a partir de 1998 foi assumida como parte do Projeto de Extensão da FE/UFG em parceria com a SME de Goiânia

Estas reuniões foram fundamentais para o desenvolvimento do Projeto, uma vez que não se tratava de mudança de prática de forma irrefletida. Tratava-se, ao contrário, de uma mudança de concepção que não se deu a priori, mas foi sendo trabalhada durante o processo, a partir da reflexão, iluminada por elementos teóricos de perspectiva crítica e progressista, sobre a prática pedagógica, os resultados que iam se apresentando e as relações que foram se consolidando. Uma outra concepção de educação emergia deste processo. Não mais sob o espectro do controle e da dominação, mas sob a possibilidade da transformação. Uma “concepção de educação não vista apenas como instrumento de controle social, mas numa perspectiva de transformação social que poderia ter na escola, no processo educativo um elemento formador de consciências” (MACHADO, 1997, p. 132).

O processo educativo foi se descortinando como processo de conscientização, revelando um compromisso político de luta pelos direitos. Esta concepção se confrontava com as concepções e práticas conservadoras que ainda se mantinham dentro da RME, revelando as contradições entre um projeto alternativo de educação transformadora e uma estrutura sistêmica ainda ancorada em relações clientelísticas e no burocratismo. Neste sentido, segundo Machado (1997, p. 138), o Projeto AJA tratava-se de “uma experiência construída num embate das contradições presentes na própria estrutura que o propôs”.

Este confronto foi se manifestando no desenvolvimento do Projeto AJA, levando ao enfrentamento de muitos problemas, especialmente dentro da própria SME. A organização administrativa da SME, assim como a das unidades escolares em que funcionava a experiência, não estava alinhada com as concepções do projeto e a dinâmica delas decorrentes. A este respeito, Machado (1996) afirma que muitos estranhamentos ocorreram

gerando uma resistência ao desenvolvimento do projeto. Nas escolas, por exemplo, estranhava-se a flexibilidade de horário, a liberdade concedida aos alunos, o excesso de atividades culturais, enfim, “aquele novo jeito de usar a escola” (p.113). Na SME, percebia-se que

[...] os próprios funcionários [...] resistiam às diferenças que o projeto trazia: a Coordenadoria de Administração Escolar não encaminhava, um programa que garantisse o registro oficial dos alunos na rede; a Unidade de Serviço Administrativo (USA) cortou, por diversas vezes, o pagamento de professores do projeto, alegando não ter documentação que comprovasse o trabalho dos mesmos; o setor encarregado de distribuir a merenda nas escolas não a encaminhava para o noturno, sendo que em alguns casos os próprios diretores das escolas achavam que não deveriam solicitar a merenda, pois iria trazer tumulto para a escola; o setor de lotação de pessoal dificultava o envio de auxiliares de serviços gerais e merendeiras pra as escolas do noturno.” (MACHADO, 1996, p. 91)

Devido aos entraves nos diversos setores, em depoimentos colhidos por ocasião da avaliação geral do projeto, sinalizou-se que a SME não havia se preparado para as consequências do Projeto AJA. Além disso, aliadas às resistências existentes na SME e nas escolas, havia as dificuldades encontradas pelos professores do Projeto no sentido de enfrentar novos desafios em relação ao desprendimento de práticas tradicionalistas e a criação de novas situações que favorecessem a aprendizagem. Segundo Machado (1997, p. 117), “[...] quanto mais ligado à estrutura condicionada e condicionante da escola e do Ensino Regular, mais difícil era a atuação no projeto”.

Este conjunto de adversidades poderia ter culminado com o abandono do Projeto AJA. Todavia, em meio às dificuldades, conflitos e resistências, o Projeto se consolidou na rede. A sustentação do projeto na RME se deu pela militância de seus professores e coordenadores. Sobre estes profissionais, Machado (2004) afirma que

[...] Trata-se de um grupo que nasceu de uma convocação oficial da SME, aos professores que gostariam de participar da experiência, mas que se sustentou a partir do amadurecimento e da conquista de uma certa autonomia dentro dessa própria secretaria. Autonomia essa que tem-se revelado mediante o compromisso da coordenação em cumprir com todos os encaminhamentos burocrático-administrativos que deveriam ter sido assumidos por cada setor da SME. [...] O que se evidencia nessa experiência é que um grupo significativo de coordenadores e professores se identificou com uma outra visão e postura dentro de uma instituição pública de ensino. (MACHADO, 2004, p.193)

Diante das dificuldades enfrentadas, especialmente no que se refere à SME, sob um primeiro olhar poderia depreender-se que teria sido melhor executar o Projeto AJA fora dos ranços e amarras da RME. Porém, sob um olhar mais aprofundado, e considerando os desdobramentos ocorridos na RME no tocante ao atendimento a adolescentes, jovens e adultos, percebemos que os ganhos advindos do desenvolvimento desta experiência na RME

foram decisivos para a construção de uma política educacional mais apropriada para este público no âmbito da RME.

Além disso, tomando por referência o relato da experiência feito por CAFÉ (1996) e a pesquisa realizada por RODRIGUES (2000), não podemos deixar de salientar que seu desenvolvimento dentro da RME permitiu que lhe fosse conferido um caráter diferente daquele das propostas em massa que transitaram pela história da EJA no Brasil: o de possibilitar o avanço a qualquer época do ano, ao invés de um tempo fechado de conclusão do ensino, favorecendo a elevação da autoestima dos educandos, em detrimento da retenção com sua conseqüente baixa autoestima; uma organização com paradas e avaliações trimestrais a cada módulo, sem contudo apenas destinar à modalidade um caráter de aligeiramento ou de semestralidade, mas respeitando os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, sendo que passavam pela avaliação para avançar aqueles alunos que o professor percebia ter condições de fazê-lo; o de preocupar-se e garantir a formação continuada e o planejamento semanal dos educadores e demais profissionais envolvidos (coordenação pedagógica, diretores, secretários e auxiliares de secretaria), o que contribuiu significativamente para a mudança de concepção educativa frente à modalidade EJA.

Por outro lado, a condição de ser desenvolvido dentro de uma rede de ensino foi o que possibilitou ao projeto imbuir-se do princípio da continuidade, o que lhe conferiu, conforme as palavras de Machado (2004, p.198), “um caráter importante em EJA, que significa ir além da alfabetização, buscando uma proposta de educação de jovens e adultos”. Proposta esta que perpassava os anos iniciais do ensino fundamental e a garantia da continuidade nos anos finais deste nível de ensino.

Entretanto, é importante salientar que implementar mudanças na SME, incluindo o Projeto AJA, não foi uma tarefa fácil. Especificamente em relação à SME, a gestão 1993/1996 foi muito conturbada, tendo sido descontinuada em razão da troca de secretários. A primeira secretária, Professora Mindé Badauy de Menezes, geriu a SME durante a primeira metade do mandato do prefeito Darci Accorsi (janeiro/1993 a dezembro/1994). Nos últimos dois anos sucederam-na o Professor Athos Magno (dezembro/1994 a setembro/1995) e a Professora Vera Barêa (setembro/1995 a dezembro/1996).

Ao longo dos dois primeiros anos, a Professora Mindé Badauy e seus assessores, ligados à UFG e à UCG, contrariando as velhas práticas impregnadas na SME, implementaram um trabalho pautado numa concepção de gestão democrático-popular, do qual resultou a elaboração coletiva do plano de ação da SME voltado para a qualidade do ensino. O plano apresentava cinco metas, sendo que, dentre elas, quatro convergiam diretamente para

características fundantes do Projeto AJA: a formação do aluno-cidadão, a garantia de acesso à escola, a construção democrática do planejamento educacional, a capacitação docente contínua pautada nas indicações da prática cotidiana nas escolas.

Embora o plano de ação ainda estivesse em discussão e elaboração, o Projeto AJA foi acolhido pela SME pela aproximação evidente entre seus princípios e os princípios em que se pautava o projeto de educação petista. A mentora do Projeto AJA, professora Maria Helena Barcelos Café, compunha a equipe de assessores da primeira secretária e muito contribuiu para sua implantação na RME. Posteriormente, ao final de 1994, quando a Professora Mindé, com seus assessores, colocou seus cargos à disposição devido a divergências políticas na administração municipal, o Projeto AJA se manteve na SME em razão do comprometimento daqueles profissionais - coordenadores e professores - que se identificaram com esta proposta de resistência dentro da instituição pública de ensino.

É interessante ainda ressaltar que os resultados do Projeto AJA tiveram grande repercussão entre educadores envolvidos com a EJA. Segundo Café (1996), por suas características nos planos formal, estrutural, conceitual, relacional e profissional, o Projeto AJA foi reconhecido como pioneiro não só a nível de município, mas também em âmbito nacional. Apesar do enfrentamento de grandes dificuldades, o que é esperado dentro de qualquer experiência inovadora, foram apontados como resultados favoráveis o aumento do número de turmas, a redução da evasão e o aumento dos avanços progressivos.

O Jornal da UFG, em sua edição de maio/junho de 1997, num trecho da reportagem de Márcia Tomin, a qual foi matéria de página inteira, ilustrou esta repercussão ao anunciar que o Projeto AJA contava com o reconhecimento de outros municípios, além de ter sido divulgado inclusive fora do Brasil:

[...] apesar das dificuldades, o projeto vem conquistando espaço na mídia e na sociedade por ser o único do município. A diretora da Escola Maschietto Santillo, Ângela de Oliveira Barbosa Fonseca, da cidade de Goiás, veio conhecer de perto o projeto. A intenção é adaptá-lo e instalá-lo na sua cidade, com o apoio da Prefeitura, minimizando o analfabetismo e as deficiências do ensino regular. O AJA já foi divulgado em encontros de alfabetização de adultos nacionais e latino-americanos, o que leva a crer que o projeto colherá frutos cada vez melhores, como tirar o Brasil da lista dos seis piores em índice de evasão escolar. (TORMIN, maio/junho de 1997, p. 7)

A autorização inicial para o desenvolvimento da experiência do Projeto AJA expirou em agosto de 1995. Diante do êxito obtido, o projeto continuou em andamento, tendo sido protocolado, junto ao CEE-GO, em 26/10/1995, o pedido para sua prorrogação, a qual foi concedida até dezembro de 1997. Na apreciação do pedido, o referido órgão prestou

reconhecimento ao trabalho desenvolvido na SME por intermédio do Projeto AJA. Através do Parecer nº 220 de 12/03/1996, afirmou que:

A análise dos relatórios [...] evidenciam: “permanência do aluno, qualidade do ensino e número expressivo de avanços registrados. [...] Tudo indica que a Secretaria de Educação do Município de Goiânia, através do Projeto AJA, vem atendendo, com sucesso, a população de jovens e adultos com atraso de escolaridade ou ausência total da mesma. Os dados indicam que o Projeto possibilitou a inserção desta clientela no sistema regular de ensino sem traumas e sem perda (aligeiramento) da qualidade da aprendizagem, seja cognitiva, seja afetiva, seja social. (CEE-GO, 1996, p.1)

A prorrogação concedida foi oficializada através da Resolução CEE nº 087 de 18 de março de 1996. Ao término desta prorrogação, uma outra foi pleiteada, porém junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), o qual havia sido criado por intermédio da Lei Municipal nº 7.771 de 29 de dezembro de 1997. A solicitação de prorrogação foi deferida pelo CME, por um período de quatro anos, com efeito retroativo a 1998, através da Resolução 071 de 12 de novembro de 1999.

O Projeto AJA marcou presença na RME, enquanto projeto experimental, no período de 1993 a 2001, totalizando oito anos e meio. As dificuldades por ele enfrentadas no seio desta rede e as conquistas que foram sendo alcançadas indicaram ser este um caminho possível para que a EJA efetivamente se estabeleça como direito, fazendo com que sua oferta e organização não sejam mais voltadas para o atendimento a demandas residuais do Ensino Fundamental. O grande contingente de pessoas que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita ou que são possuidoras de baixa escolaridade têm o direito à escolarização, cuja estrutura e organização correspondam a suas especificidades de modo a refletir uma política educacional específica para este público e a ofertar um ensino de qualidade.

O Projeto AJA, no seio da RME, sinalizou para a possibilidade de construção desta política. É importante ressaltar que ele foi um marco de fundamental importância para a EJA na SME. A discussão desencadeada sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos que já vinha ocorrendo desde 1992, bem como a parceria entre a SME e o MEB-Goiás, coroadas pelo desenvolvimento da experiência do Projeto AJA, em andamento, mobilizou a SME, entidades não governamentais, Arquidiocese de Goiânia, universidades e Câmara Municipal em torno do tema. Como resultado, foi aprovada a lei municipal nº 7.428, de 15/05/1995, que criou e estabeleceu diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Através desta lei, sancionada em gestão petista pelo então prefeito Darci Accorsi, o Município passou a ter, dentre outros, o dever de “desenvolver linhas e políticas específicas para a educação de adolescentes, jovens e adultos, garantindo a esses seu acesso e

permanência no Ensino Fundamental” (GOIÂNIA, C.M., 1995, artigo 3º, inciso I), sendo concedida ao chefe do Poder Executivo Municipal a autorização para “abrir Créditos Adicionais de Natureza Suplementar para a execução da presente Lei” (GOIÂNIA, C.M., 1995, artigo 4º). Esta foi uma importante conquista, pois assegurou a continuidade da educação de adolescentes, jovens e adultos no município de Goiânia, no âmbito da SME.

## **2.2 Segunda fase: a construção da primeira PPP**

A RME, conforme vimos discutindo, estava vivenciando um denso processo de reflexões entre os diversos sujeitos do Projeto AJA e das classes noturnas. Em meio a este processo, ocorreu, em 29 de dezembro de 1997, por intermédio da lei municipal nº 7.771, a criação do Conselho Municipal de Educação. A criação do CME conferiu autonomia à SME para a construção de seu sistema de ensino e contribuiu para o processo, em curso na RME, de repensar a EJA, regulamentando-a através de resoluções próprias que buscavam contemplar as especificidades observadas na construção de suas propostas.

É importante observar que a criação do CME constituiu-se em marco temporal na história de construção das PPPs da EAJA. Antes do CME, temos a fase inicial, caracterizada pelo desencadeamento das discussões acerca do atendimento diferenciado para a EJA, a partir das experiências que estavam em andamento. Após sua criação temos as fases de elaboração, unificação e reescrita das PPPs. Em outras palavras, as PPPs da EAJA foram sistematizadas pós CME. Daí o fato de podermos estabelecer a constituição deste órgão colegiado como marco divisório no processo histórico de construção das PPPs da EAJA.

Após a criação do CME, teve início a segunda fase do processo de elaboração das PPPs. Nesta fase inaugurou-se a atenção às turmas de 5ª a 8ª séries, as quais não haviam sido contempladas nas propostas até então desenvolvidas, e ocorreu a elaboração da primeira PPP, tendo por referência as “Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (março de 1996) e o Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (maio de 1996), ambos instituídos pela lei municipal nº 7.428 de 15/05/1995.

A “*Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno*”, primeira PPP elaborada, estendeu algumas características do Projeto AJA para as turmas de ensino regular. No caso das séries finais - 5ª a 8ª - houve a implantação da grade paritária, a qual se deu, a princípio, em apenas algumas escolas a título de experiência. Esta proposta foi elaborada em duas versões, sendo uma para a

aprovação da experiência realizada em 1999 e outra para implementação nos anos de 2000 a 2003.

A segunda fase de construção das PPPs iniciou-se em 1997 e se estendeu até 2001. Este período, quase na sua totalidade, correspondeu à gestão 1997-2000. Esta gestão trazia algumas características que poderiam colocar em risco a continuidade do processo de delineamento de uma política de atendimento à EAJA em Goiânia. Entretanto, como o processo em andamento contava com a participação de pessoas e instituições que militavam a favor da EJA, foi dada continuidade a esta construção.

À frente da gestão 1997-2000 esteve o prefeito Nion Albernaz e o Secretário Jônatas Silva. O Prefeito Nion já havia assumido este posto anteriormente em duas circunstâncias: a primeira (1983-1985), por indicação do governador peemedebista Íris Rezende e a segunda (1989-1992), eleito pelo PMDB. Ao retornar à prefeitura em 1997, o fez pelo PSDB<sup>43</sup>. A diferença de concepção de atendimento e garantia dos direitos à educação da classe trabalhadora, certamente teria um grande impacto na trajetória da EAJA, caso não houvesse um processo já consolidado de participação e sistematização de ações através de propostas legitimadas pelos sujeitos da EAJA.

Embora nas linhas de ação do PSDB referentes à educação, a EJA não encontre espaço como uma das prioridades de governo, em Goiânia a continuidade da trajetória da EAJA em direção à construção de uma política de atendimento específico voltado para os alunos trabalhadores continuou, a despeito das dificuldades enfrentadas na nova gestão, por pressão das instituições e pessoas que atuavam com a modalidade (entre elas a UFG, o Fórum Goiano de EJA). Neste período várias ações foram desenvolvidas em prosseguimento ao processo em andamento.

Em 1997, advindo da parceria da SME com a UFG, no desenvolvimento da pesquisa coordenada pela professora Maria Margarida Machado, houve o debate sobre a proposta

---

<sup>43</sup> Em 1996, através da publicação denominada Curso de formação política para candidatos, o PSDB, segundo Lima Junior (s.d.), incorporou a definição de social democracia, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo governo levou o Brasil a uma dependência subalterna em relação ao Capital financeiro internacional, submetendo o desenvolvimento da economia brasileira ao capital estrangeiro. FHC adotou a chamada economia de mercado, abriu as portas ao fluxo internacional de mercadorias, capitais e serviços, o que inviabilizou a sobrevivência de empresas nacionais, acarretando demissão de trabalhadores e o conseqüente aumento do desemprego. A tendência “social-democrata” de FHC era majoritária no PSDB e suas ideias tinham forte influência dentro do partido. Por extensão, estas influências chegavam, em maior ou menor medida, nas gestões conquistados pelo partido, como no caso da Prefeitura de Goiânia. Neste sentido, podemos inferir que as concepções e os interesses a serviço dos quais se colocaram as gestões 1993-1996 (anterior) e 2001-2004 (posterior) eram radicalmente diferentes das concepções e interesses a serviço dos quais estava a gestão 1997-2000. Um exemplo foi o caso da terceirização dos laboratórios de informática nas escolas, cujo valor pago mensalmente possibilitava a equipagem de um laboratório e meio por mês, e, ao encerrar a gestão 1997-2000 todos os computadores foram retirados das escolas. Para aprofundamento ver Lima Júnior (s.d.); Negrão (1996).

curricular através de diversas oficinas pedagógicas e seminário, encontro pedagógico para levantamento coletivo dos princípios político pedagógicos, sistematização destes princípios, criação do Conselho Municipal de Educação. Em 1998, ocorreu a continuidade do debate sobre a proposta curricular através de seminário e reuniões, a constituição da primeira equipe multidisciplinar que passou a orientar também a 2ª Fase do Ensino Fundamental, a realização de plenárias e debates sobre a base paritária ao longo do ano, a adoção da proposta da EAJA de 1ª a 4ª série, a realização de seminários para trocas de experiência, dentre eles o seminário sobre o tema Adolescência. Em 1999, deu-se o início da implantação da proposta pedagógica, a qual seria aprovada pelo CME em 2000, e a realização do Seminário para a construção de “Perspectivas Pedagógicas para um novo Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino”, bem como a prorrogação do Projeto AJA pelo CME. Em 2000, ocorreu a aprovação da PPP para o Ensino Noturno.

Observa-se que não houve uma descontinuidade da política de EAJA no tocante à construção da primeira PPP. Esta continuidade foi possibilitada pela manutenção da mobilização dos sujeitos da EAJA, neste processo de reflexão coletiva, sob a coordenação dos integrantes do Setor de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA).

Com o intuito de discutir esta PPP, abordaremos as diretrizes que se constituíram em referência para sua construção e faremos uma menção à elaboração dos princípios político-pedagógicos sobre os quais seria erigida a proposta.

### **2.2.1 Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME**

O relato do caminho trilhado pela SME na construção das PPPs da EAJA, expresso em diversos documentos<sup>44</sup> produzidos ao longo desta trajetória, evidenciam que a ampla discussão estabelecida junto aos profissionais envolvidos com a educação de adolescentes, jovens e adultos provocada pela coexistência das três experiências anteriormente apontadas, dentre as quais destaca-se o Projeto AJA como de maior relevância, teve por objetivo aprofundar a proposta de um atendimento mais adequado a este público nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Projeto AJA foi uma experiência de grande valor para o avanço das discussões e reflexões sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos e, especialmente, para o

---

<sup>44</sup> Vários documentos produzidos pela SME vêm relatando o caminho trilhado ao longo da trajetória de construção das PPPs da EAJA. A exemplo destes documentos temos Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, as diferentes versões das PPPs, textos avulsos que circularam em reuniões, publicações em revistas da SME.

avanço do debate sobre essa modalidade de educação, desenvolvida pela SME. Sua concepção teórica, embasada em Paulo Freire, influenciou o encaminhamento das reflexões que permearam a construção de uma proposta para toda a EAJA. (GOMES, SCHVEEIDT, 2013, p. 208)

Os conteúdos e metodologias que vinham sendo desenvolvidos na RME constituíam-se em ponto de partida dessa discussão, tendo por subsídios dados coletados em pesquisa de campo<sup>45</sup> realizada em 1996. Submetidos a discussão e análise, com a intenção de elaborar uma proposta curricular específica para o público de 1ª a 4ª séries, os dados apontaram inicialmente para três conclusões: a aglutinação, numa mesma proposta, dos aspectos positivos presentes em cada uma das experiências implementadas traria maior qualidade ao ensino e evitaria a fragmentação do trabalho na rede; a continuidade do ensino por módulos era necessária para os alunos ainda não iniciados no processo de escolarização e aos que foram excluídos da escola; a matrícula a qualquer momento do ano, independente da posse de documentação comprobatória de escolaridade anterior, bem como o avanço por acúmulo de experiências anteriores eram condição para a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola (GOIÂNIA, SME, 1996).

Depreende-se daí que havia o entendimento de que não era possível simplesmente substituir as turmas do Ensino Regular de 1ª a 4ª séries pelo Projeto AJA. Havia uma história de trabalho e discussão anteriores, especialmente a partir de 1992, acerca das especificidades dos educandos do Ensino Noturno que não poderiam ser desconsiderados. Aliado a isto consideramos o fato de que o Projeto AJA não havia sido inicialmente pensado para abarcar todas as turmas de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME. Assim, o caminho apontado foi o de conciliar os pontos positivos observados nas experiências em andamento dentro de uma proposta que abrangesse toda a rede no que se refere ao atendimento de 1ª a 4ª séries, elaborada de modo a contemplar as especificidades deste público.

Os debates convergiram para a realização de dois seminários no ano de 1994. O primeiro deles ocorreu no mês de agosto e culminou com a promulgação da Lei Municipal nº 7.428, de 15 de maio de 1995, que criou e estabeleceu diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. O segundo seminário foi realizado em novembro e teve por desdobramento a elaboração das *Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na RME*.

---

<sup>45</sup> Em 1996 foi realizada pela SME uma Pesquisa de Campo para colher dados que orientassem o processo de discussão e estudo desencadeado na RME com vistas à elaboração de uma proposta curricular para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, a princípio destinada às turmas de 1ª a 4ª séries e, posteriormente, abrangendo toda a EAJA.

O processo de elaboração destas diretrizes, as quais visavam garantir mais especificidade à educação de adolescentes, jovens e adultos, foi iniciado em 1995, coincidindo com o momento em que as discussões sobre o Plano Decenal de Educação estavam em pauta. Acerca deste plano, é interessante salientar que ele resulta de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, em março de 1990, por ocasião da Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia. Os desafios lançados nesta Conferência, notadamente a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, foram reafirmadas na agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990.

No Brasil, o movimento desencadeado pelos compromissos firmados na Declaração de Jomtien desencadeou um intenso debate, sobretudo no ano de 1994, que culminou na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos<sup>46</sup>, ocorrida em Brasília, entre 29 de agosto e 2 de setembro deste mesmo ano, na qual definiu-se as metas que foram incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). Em relação à EJA, a meta global previa a ampliação do “atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados” (BRASÍLIA, 1997, p. 26). Entretanto, apesar da mobilização ocorrida, Gadotti (2000, p.29), ao discorrer sobre a avaliação dos resultados do Plano Decenal, chama a atenção para o fato de que esta meta ficou longe de ser cumprida.

Em Goiânia, no que se refere a EJA, sob o influxo deste movimento foram implementadas ações significativas tanto dentro do sistema – implantação do Projeto AJA - como paralelamente ao ensino fundamental regular – implantação dos Círculos de Cultura. O debate desencadeado por estas ações trouxe desdobramentos positivos para a EJA em Goiânia.

As conclusões advindas da discussão que vinha acontecendo em relação à EJA, se desdobraram, sob a orientação do Plano Decenal de Educação para Todos e o aporte legal da Lei Municipal 7.428, na sistematização das diretrizes. O documento resultante desta sistematização, datado de março de 1996 (1ª versão) e maio de 1996 (2ª versão), apresentava uma proposta de direcionamento do trabalho com adolescentes, jovens e adultos na RME de

---

<sup>46</sup> A Conferência Nacional de Educação Para Todos contou com a participação e organização do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), signatários do “Plano Decenal”.

Goiânia, tendo por objetivo a garantia da qualidade<sup>47</sup> de ensino aos alunos de 1ª a 4ª série. O documento foi estruturado a partir dos seguintes elementos: justificativa, princípios básicos, objetivos, estrutura didático-administrativa, estrutura pedagógica, recursos financeiros e referências.

Através das diretrizes expressas no referido documento, foi proposto pela Equipe de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – anteriormente Equipe do Ensino Noturno –, a junção das três formas de atendimento numa experiência única. Adotando a denominação AJA (Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos) para a rede noturna, a SME se organizou em duas frentes: AJA Modulado e AJA Seriado<sup>48</sup> ou Projeto AJA e Ensino Noturno.

Pautada nos princípios de seriação contínua e de terminalidade e continuidade, na organização modulada, o curso se dividiria em seis módulos, cada qual com desenvolvimento em um trimestre, totalizando 60 dias letivos, com carga horária diária de 4 horas-aula (1ª versão), reduzida para 3 horas (2ª versão). Os três primeiros módulos (1, 2 e 3) corresponderiam ao Bloco Único de Alfabetização, ao passo que os três últimos (4, 5 e 6) corresponderiam, respectivamente, à 2ª, 3ª e 4ª séries. A matrícula poderia ser feita a qualquer momento do ano, independente de comprovação de escolaridade anterior. Na organização seriada, cada uma das séries (1ª a 4ª), corresponderia a um ano letivo de 180 dias. A matrícula deveria obedecer aos critérios estabelecidos pela SME, atentando-se para a possibilidade de ingresso imediato na escola, com regularização posterior<sup>49</sup>.

As Diretrizes traziam por fundamento uma concepção de educação como “prática sócio-cultural fundamental”, de dimensão individual e coletiva; a prática educativa como “processo ou possibilidade de ensinar e de beneficiar-se diferentemente com a instrução”; a escola como portadora de um “sistema parcial, mas definido, de saberes” e de uma “proposta de transferência intencional dos mesmos”; o ensino como momento de aprendizagem e auto transformação do professor; o entendimento de alunos e professores como “partícipes do processo de apropriação/acumulação do saber” (GOIÂNIA, 1996, p. 9).

---

<sup>47</sup> O objetivo de garantia de qualidade, perseguido pelas *Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos* coadunava com o Plano Decenal de Educação para Todos cujo foco era atenção à escola e à sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a qualidade e a equidade do sistema educativo, além dos objetivos de universalização associados à permanência. (MACHADO, 2000, p. 46)

<sup>48</sup> A nomenclatura AJA modulado e AJA seriado aparece no documento *Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*, versão Março/1996. Na versão de Maio/1996, é retomada a terminologia Ensino Noturno.

<sup>49</sup> O documento em questão previa a regularização posterior da matrícula via Pareceres 075 e 080 do CEE. A Resolução CEE 075/1990 garantia aos alunos ingressarem no Ensino Fundamental mediante exames de classificação, eliminando a obrigatoriedade de apresentação de documentação que comprovasse escolaridade anterior para a matrícula na rede pública.

Embora não haja nas Diretrizes nenhum registro escrito afirmando sua congruência com os princípios da Educação Popular, seus fundamentos demonstram uma aproximação com os princípios que vinham fundamentando, conforme já discutido anteriormente, as práticas educativas experimentais<sup>50</sup> da RME. Baseado nos princípios de identidade, linguagem e aprendizagem, sob a mesma perspectiva vista no Projeto AJA, e revelando uma inspiração freireana, as Diretrizes propuseram um trabalho cuja intenção era “contribuir para que o indivíduo, o educando, aprendesse a ser autônomo e participante da construção histórico-social” (SME, 1996b, p. 7). Para tanto, estabeleceram alguns objetivos a serem alcançados pela SME em relação ao público da EJA:

- Desenvolver ações que assegurem o atendimento àqueles que não tiveram acesso à escolaridade em tempo regular ou dela foram excluídos, atendendo as peculiaridades e necessidades destes alunos para superar a evasão e a “cultura da repetência”.
  - Assegurar o desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Experiências Pedagógicas especiais nas primeiras quatro séries;
  - Orientar, assessorar e acompanhar as atividades nas unidades escolares, em ação conjunta com os Núcleos Regionais<sup>51</sup>;
  - Promover a capacitação de professores para atuarem de forma diferenciada e de acordo com as características desse alunado;
  - Elaborar programas, material específico e redefinir os conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o currículo mínimo, adequando-os ao interesse do alunado;
  - Desenvolver experiências pedagógicas alternativas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação, para melhor atendimento às especificidades da clientela, visando sua permanência, aproveitamento, progressão e posterior inserção no ensino regular;
  - Estabelecer articulações com órgãos governamentais e não governamentais, para discussão, reflexão e definição de políticas educacionais para atendimento à educação de adolescente, jovens e adultos;
  - Enriquecer a atividade escolar pela integração a centros de difusão cultural como bibliotecas, museus, teatros, parques, Planetário e outros espaços, garantindo atividade cultural permanente, seja no estabelecimento de ensino ou fora dele.
- (SME, 1996b, p. 7-8)

Os objetivos apresentados se desdobrariam em ações a serem desenvolvidas pela SME para possibilitar a concretização da intenção por ela expressa no sentido da formação do educando enquanto ser autônomo e participante da construção histórico-social. Como fundamento destas ações, conforme sistematização das diretrizes, destacamos a preocupação da SME com a prestação de um atendimento coerente com as especificidades dos educandos, a garantia ao direito de acesso e permanência dos educandos, a promoção de atividades culturais como forma de enriquecimento da atividade escolar, a valorização de experiências

<sup>50</sup> As práticas experimentais referem-se ao Projeto AJA e aos Círculos de Cultura.

<sup>51</sup> Dentro do projeto de descentralização implementado na gestão Darci Accorsi, como estratégia de aproximação entre as escolas e a SME, foram criados cinco núcleos regionais, estando, sob a jurisdição de cada um deles, um grupo específico de escolas às quais era prestada assistência administrativa e pedagógica. Estes núcleos, a partir de 2015, passaram a denominar-se Unidades Regionais de Ensino (UREs) e, atualmente, se constituem em Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs).

pedagógicas alternativas, a redefinição de conteúdos e sua participação na definição de políticas educacionais de EJA.

Através da proposição destes objetivos, a SME formalmente sinalizava estar consciente de seu papel na luta pelo estabelecimento de uma política pública de atendimento à EJA, para além de um caráter compensatório e meramente estatístico, pautada no compromisso com a formação dos sujeitos e com os reflexos desta nas condições concretas de existência dos mesmos. Demonstrava buscar a construção de uma política de EJA cuja oferta não se tratasse de favorecimento, mas sim de garantia de um direito fundamental, através do qual se possibilitaria o exercício da cidadania, na medida em que se promovesse a inserção dos sujeitos na sociedade letrada, onde a leitura e a escrita configuram-se em instrumento de poder.

Nesta ordem de raciocínio, é possível inferir a existência de uma compreensão da função reparadora da EJA por parte da SME, a qual, posteriormente, foi claramente expressa no Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Em que pese o fato de que, por ocasião da elaboração das Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME de Goiânia, ainda não havia um aparato legal que viabilizasse a elaboração de políticas públicas de EJA enquanto garantia de direito de acesso e permanência de jovens e adultos a uma educação de qualidade, a SME já demonstrava conceber a EJA como uma dívida social não reparada para com aqueles que não puderam se apropriar da escrita e leitura enquanto bens sociais. Esta preocupação, em direção contrária às razões que impulsionam as agências internacionais em intervirem nas questões educacionais, não se restringe à melhoria das estatísticas e nem se volta para a sobrevivência do capital, preservando interesses capitalistas. Traduz, outrossim, a busca do enfrentamento à problemática do não alcance da plena cidadania por parte dos menos favorecidos. Revela, portanto, uma congruência com a concepção freireana de educação enquanto instrumentalização do povo para a luta pela transformação da realidade social.

Para a consecução dos objetivos propostos, em relação à metodologia, o mesmo documento propunha, como ponto de partida, “a experiência de vida dos alunos, seus conhecimentos e valores, sua inserção na realidade que os cercam” (GOIÂNIA, SME, 1996a, p.16). Nesta mesma direção, os conteúdos deveriam “responder à realidade e às expectativas dos alunos, numa proposta de tomada de consciência frente a elas e uma postura frente a sua transformação” (GOIÂNIA, SME, 1996a, p.16). Diante deste critério de seleção do conteúdo, a proposta alertava para o risco de reducionismo, enfatizando que não se tratava de reduzir, mas sim de cuidar de sua qualidade. As estratégias não seriam estabelecidas a priori. Elas

seriam criadas através de reuniões semanais com os professores e através das experiências de sala de aula, devendo ser avaliadas constantemente.

A experiência de vida dos alunos como ponto de partida da metodologia e a seleção de conteúdos correspondentes à realidade e às expectativas dos alunos sob a perspectiva da transformação representavam um grande avanço quando comparados à forma pela qual historicamente vinha sendo estabelecida a seleção dos conteúdos e a metodologia nas turmas de EJA. Desde sua criação, em 1961, até o final da década de 1980, a SME prestava atendimento às turmas de EJA com base nas orientações do Estado e em práticas desenvolvidas junto às turmas de Ensino Fundamental diurno, cujo público diferia-se totalmente do noturno.

Esta mudança convergia para os princípios da educação popular, fonte de inspiração do referido documento, porém ainda de forma tímida, uma vez que considerar a realidade e a expectativa dos alunos, ao nosso ver, não implica necessariamente em pensar o currículo junto aos educandos, com sua participação efetiva. Considerando que, até então, a seleção dos conteúdos era competência exclusiva do professor, a falta de explicitação desta construção conjunta poderia não suscitar a percepção da corresponsabilidade de educadores e educandos na seleção dos conteúdos. Neste caso, teríamos uma inconsistência com a educação popular, cujos princípios expressam, sob uma relação dialógica, tal corresponsabilidade. A este respeito. Freire esclarece que:

Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos [educador e povo], não possa ser de exclusiva eleição daqueles [educadores], mas deles e do povo.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

(FREIRE, 1987, p. 49-50)

Além dos aspectos tratados, uma atenção especial por parte das Diretrizes foi dada às atividades culturais, cujo planejamento, juntamente com as atividades desportivas, ocorreria de modo a promover “a difusão dos conteúdos previstos, numa perspectiva de ampliação dos conceitos de saber, cultura, lazer e aprendizagem” (SME, 1996b, p. 10). Nesta perspectiva, o acesso e/ou desenvolvimento de atividades culturais e esportivas possibilitaria o enriquecimento dos conteúdos trabalhados. O confronto dos conhecimentos dos educandos com informações mais amplas, consistentes e/ou significativas advindas destas atividades, contribuiria para a construção e/ou reconstrução de novos conhecimentos mediatizados pelo diálogo. O planejamento destas atividades seria feito por “uma equipe em conjunto com as

solicitações dos professores”, cuja realização se concentraria em dias de planejamento e formação docente, sob o acompanhamento do coordenador pedagógico da escola. (GOIÂNIA, 1996b, p. 10).

A valorização das atividades culturais e esportivas também demonstraram um avanço em relação às práticas anteriores. É válido ressaltar que tanto o Projeto AJA quanto os Círculos de Cultura valorizavam o viés cultural na implementação do trabalho junto aos adolescentes, jovens e adultos, uma vez que suas raízes, conforme já discutido anteriormente, eram encontradas em movimentos sociais que, a partir da promoção da cultura popular, desenvolviam um trabalho de conscientização política, posteriormente atrelando também a alfabetização de jovens e adultos.

Outros aspectos contemplados no documento referem-se à avaliação e ao financiamento. No tocante à avaliação, seria “contínua e descritiva, no sentido de análise da relação do sujeito em sua totalidade com a aprendizagem, na perspectiva da continuidade e do avanço na construção do conhecimento” (GOIÂNIA, 1996b, p. 11). Em relação ao financiamento, os encargos com pessoal, material didático e manutenção das escolas continuariam sob a responsabilidade total da Prefeitura de Goiânia, enquanto a programação cultural e a formação de professores poderiam ser feitas através do firmamento de convênios com entidades governamentais e não governamentais.

A avaliação, nesta perspectiva, passava a constituir-se em mais um elemento formativo no processo ensino aprendizagem, demonstrando o enfrentamento ao arraigamento da concepção de avaliação enquanto momento específico de verificação da aprendizagem com vistas à seleção de educandos num movimento classificatório, através do qual uns são considerados aptos para sequenciar seus estudos enquanto outros são interrompidos e destinados a repetir parte do percurso por eles já trilhados.

Em relação à formação dos professores, embora a SME não tenha assumido totalmente esta responsabilidade, as diretrizes elaboradas já sinalizavam a compreensão de que a formação continuada era de grande importância para o desenvolvimento de uma proposta de educação voltada para as especificidades de adolescentes, jovens e adultos que constituíam o público da EJA na RME. A importância atribuída à formação é observada na postulação do objetivo de garantir a formação específica e contínua para a atuação com Adolescentes, Jovens e Adultos, assegurando, para isto, a oferta de cursos específicos aos professores do Programa de Atendimento a este público, bem como a manutenção das reuniões semanais para os professores das turmas moduladas.

Apesar do objetivo proposto e do compromisso expresso pelas diretrizes em relação à formação dos professores, o documento deixava em aberto a possibilidade de “serem firmados convênios com entidades governamentais e não governamentais, para implementar principalmente a programação cultural e a formação de professores” (GOIÂNIA, 1996b, p. 18). Isto denota que a SME não intencionava assumir a formação docente, embora demonstrasse perceber sua importância. Apesar da não responsabilização da SME como instituição formadora, o fato das diretrizes preverem a formação para todos os professores do público adolescente, jovem e adulto já era, por si só, um indicador de avanço em relação ao período que antecedeu sua elaboração.

O estabelecimento das diretrizes por parte da SME demonstrou uma preocupação no sentido de estabelecer uma política própria de educação de adolescentes, jovens e adultos no município de Goiânia, uma vez que, no cenário nacional, apesar dos vários documentos<sup>52</sup> que haviam sido elaborados com indicações para constituição de uma política consistente e contínua de educação básica de jovens e adultos, isto não tinha se concretizado. Assim, antes mesmo que a EJA fosse considerada modalidade de ensino, através da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e recebesse um tratamento correspondente<sup>53</sup> através de matéria própria que estabelecesse as diretrizes para sua organização nos sistemas de ensino, a SME já havia desencadeado um processo que resultou na elaboração das Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no âmbito de sua rede de ensino.

Enquanto primeira tentativa de resguardar uma EJA diferenciada, a elaboração deste documento evidenciou uma intencionalidade de oferta de maior qualidade para este público, até então vitimado pelo descaso governamental e pelo não reconhecimento da mesma como um direito subjetivo e, portanto, merecedor de toda a atenção necessária, requerendo, para isto, a construção de políticas públicas para ela voltadas. Representou, assim, uma tentativa de assegurar a continuidade da caminhada da SME em direção à construção de uma política

---

<sup>52</sup> Segundo estudo realizado em 1994, por Haddad e Di Pierro, referente às indicações contidas nos principais documentos de diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos elaborados a partir do fim da ditadura militar – mais especificamente dentro do período de março de 1985 a abril de 1994 - não faltaram planos, comissões ou diretrizes para que pudesse ser implementada uma política própria de educação de adolescentes, jovens e adultos. O referido estudo tinha por objetivo subsidiar a sociedade em geral e os responsáveis pelas políticas públicas na superação de um ciclo de ações descontinuadas inaugurado sob o signo da mudança. Um ciclo no qual as ações governamentais não adquiriram consistência ao longo do tempo e que “pouco transformou a realidade de marginalização de milhões de cidadãos brasileiros privados do acesso à educação fundamental”. (Haddad e Di Pierro, 1994, p. 1-2).

<sup>53</sup> Este tratamento foi dado pelo Parecer CNE/CEB nº 11 aprovado em 10/5/2000, conhecido como Parecer Jamil Cury, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Parecer constitui-se em documento norteador da organização de políticas e de propostas pedagógicas para a EJA.

pública de EJA, mediante uma PPP específica, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa tão comum nas trocas de gestão.

### 2.2.2 Elaboração dos princípios políticos e pedagógicos da PPP

Após o estabelecimento das Diretrizes pela SME, o primeiro passo dado rumo à elaboração da PPP da EAJA foi a construção dos princípios políticos e pedagógicos sobre os quais ela se assentaria. Ainda em 1996, a necessidade de estruturação de princípios que imprimissem uma nova dinâmica à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, especialmente no concernente às séries finais – 5ª a 8ª – começava a tomar vulto na RME. Entretanto, ainda não havia uma sistemática de orientações específicas para estas séries, uma vez que a primeira equipe multidisciplinar do SEAJA foi constituída em 1998, tendo como parte de suas atribuições a orientação à 2ª fase do Ensino Fundamental.

Desta forma, o trabalho voltado para a elaboração destes princípios deu-se junto aos profissionais da 1ª fase do Ensino Fundamental noturno. No primeiro semestre do ano seguinte, 1997, a partir de encontros realizados com todos os professores, coordenadores e diretores da 1ª fase do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos, foram elaborados os princípios político pedagógicos (SME, 1997). Estes princípios, norteadores da construção da proposta curricular do SEAJA da SME, foram posteriormente sistematizados pela equipe responsável e passaram a integrar um material intitulado *Construindo a Proposta Curricular da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - Caderno 2 SEAJA*, o qual, dentre outros objetivos, propunha-se a apontar caminhos para a continuidade da elaboração da proposta curricular no ano de 1998.

De acordo com este documento, a base da proposta curricular do SEAJA se assentaria nos seguintes princípios:

- Construção da **cidadania** e da **identidade**;
- Consciência dos direitos e deveres da comunidade escolar para com a educação dos adolescentes, jovens e adultos;
- Diálogo democrático com todas as instâncias que atuam na educação;
- Defesa da autonomia da escola no que diz respeito ao pedagógico, administrativo e econômico, através de gestões democráticas;
- Valorização e busca contínua de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, com vistas a melhoria da qualidade do ensino;
- Postura democrática, respeitando a **vivência de cada aluno**, trabalhando as questões de sua **realidade** e de seu **cotidiano**, numa perspectiva de formação integral, enquanto cidadão **participante** e **ativo** no processo ensino-aprendizagem;
- Busca da **conscientização** do cidadão, no que se refere ao seu papel dentro da sociedade, numa **perspectiva transformadora** das relações e da realidade sociais, políticas, econômicas e culturais;

- Resgate dos valores que nortearão a formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, ajudando-o a enxergar não só seus problemas e limitações, mas também, suas potencialidades, numa **visão ampla da realidade**.
- A Educação é compreendida como um processo contínuo;
- Reconhecimento do saber, do interesse, do direito de escolha e das necessidades sócio-político-econômicas que os alunos trazem;
- Constante revisão e atualização da proposta pedagógica com vistas ao atendimento das especificidades do aluno do ensino noturno;
- Respeito para com os alunos com vistas a propiciar mudanças no relacionamento, a partir da autoconfiança, autoestima e solidariedade;
- Comprometimento com uma **metodologia baseada na reflexão-ação**, capaz de proporcionar o crescimento individual e coletivo das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem;
- Trabalho pedagógico baseado na interdisciplinaridade, no **diálogo**, na criatividade, na busca constante, na flexibilidade, na produção coletiva e na troca de experiência. (SME, 1997, p. 28-29, grifo nosso)

Ao observar este conjunto de princípios podemos notar que há uma congruência entre eles e a proposta do Projeto AJA, a qual traz como princípios: cidadania, identidade, aprendizagem e linguagem.

[...] O conceito de **cidadania** é aqui concebido como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural. A cidadania é compreendida como processo de construção social forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares. Implica assim a conquista do direito ao atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana e supõe o processo de construção da identidade pessoal e social de cada um.

O conceito de **identidade** aqui proposto não é definido como algo dado, mas como “metamorfose, como processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem.

Assim, como consequência, o conceito de **aprendizagem** que fundamenta este projeto é conotado pela prática de uma construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem.

A concepção de **linguagem** [...] como “processo de interação verbal, social e política. (Goiânia, 1993, p. 8)

Muito embora nos princípios elaborados pelos professores não estejam claramente definidos estes conceitos, ao olharmos para seu conjunto notamos que as concepções a eles subjacentes não divergem das concepções trazidas pelo Projeto AJA. Ainda que, no conjunto de princípios elaborados em 1997, não haja uma referência explícita à linguagem, em relação aos demais princípios do Projeto AJA as concepções são comuns. Em ambos os casos a cidadania e a identidade são concebidas como processo em construção e o aluno é tomado como sujeito da aprendizagem

Além das similaridades entre os princípios, há outros pontos de convergência que podem ser observados. O Projeto AJA defendia a ideia de que o conhecimento possibilita aos educandos uma leitura crítica de sua realidade e a participação no “processo de transformação de si e de sua sociedade” (Goiânia, 1993, p. 8). Os princípios elaborados após as diretrizes também defendem a ideia de que a conscientização do cidadão quanto ao seu papel na

sociedade, o que pressupõe conhecimento e leitura crítica da realidade, pode promover a transformação das relações e da sociedade.

Outro aspecto semelhante refere-se à autoestima. O Projeto AJA propunha liberdade de experimentação em relação a conteúdo, metodologia e avaliação, “em razão dos conhecimentos já acumulados pela clientela, objetivando criar nos alunos confiança em sua própria capacidade que já foi destruída pelo ritual pedagógico a que foi submetido” (GOIÂNIA, 1993, p. 7). Associava, portanto, o respeito à autoconfiança. Da mesma forma, os princípios sistematizados em 1997 também associavam o respeito ao aluno à autoconfiança, autoestima e solidariedade.

Apesar das similaridades, há um aspecto muito ressaltado no Projeto Aja que não foi contemplado nos princípios em questão. Muito se ressaltava no Projeto AJA que o ponto de partida do trabalho é a realidade do aluno. Os princípios elaborados para fundamentar a PPP da EAJA proclamavam uma postura de respeito à vivência de cada aluno, trabalhando as questões de sua realidade e de seu cotidiano, mas não estabeleciam esta realidade como ponto de partida do trabalho junto aos adolescentes, jovens e adultos. Esta é uma característica fundamental da educação popular.

Segundo Freire (1987), o currículo deve ser construído a partir de uma investigação temática que tem como ponto de partida a realidade do educando. É a vivência dos alunos ou a realidade na qual estão inseridos que indica os conteúdos que realmente importam para este grupo de alunos. A tomada de consciência da realidade em que se vive é condição fundamental para uma intervenção consciente nesta realidade. Para tanto, os conteúdos a serem trabalhados devem subsidiar esta ação consciente, o que só poderá ser feito se eles emanarem desta realidade. A realidade é, portanto, ponto de partida e ponto de chegada no processo educativo. Neste sentido, é necessário considerar que trabalhar elementos da realidade e do cotidiano dos educandos não atribui sentido e significado ao trabalho desenvolvido junto ao público de EJA. É necessário que a realidade e o cotidiano dos educandos seja trazida a partir de um movimento de imersão-emersão-imersão nesta realidade, necessário para a conscientização e para uma ação transformadora. (RODRIGUES, 2000)

A despeito dos princípios elaborados não estabelecerem a realidade do aluno como ponto de partida do trabalho, eles revelam um avanço em relação ao Projeto AJA, pois foram pensados numa perspectiva mais abrangente, ou seja, pensados para fundamentar a proposta pedagógica de uma rede de ensino. Isto significa que foram considerados aspectos que não eram relevantes por ocasião da elaboração do Projeto AJA, a exemplo da autonomia da

escola, da gestão democrática, das relações entre as instâncias educativas, da dinâmica cotidiana da escola. Não mais se tratava de uma proposta experimental na SME, mas de uma proposta oficial de rede a partir da vivência desta proposta experimental, da vinculação com a educação popular que se deu via Círculos de Cultura, bem como a educação fundamental que já vinha sendo vivenciada.

É importante considerar que a elaboração destes princípios constituiu-se numa etapa ainda inicial da elaboração da PPP-EAJA. Além da construção dos princípios que fundamentariam a PPP-EAJA, o ano de 1997 foi marcado pela realização de diversas oficinas pedagógicas, seminário e reuniões para debater a questão da proposta curricular, numa tentativa de lentamente mobilizar as escolas da rede para que a proposta curricular do ensino noturno não fosse construída de modo verticalizado e implantada de forma impositiva na RME. Não havia pretensão de resultados imediatos. As ações desenvolvidas pela SME visavam à participação e o envolvimento crescente dos profissionais na construção desta proposta (GOIÂNIA, 1998).

No decorrer de 1998, em continuidade ao processo de discussões que vinha ocorrendo na RME, e já contando com uma equipe multidisciplinar responsável pela orientação às turmas finais do Ensino Fundamental noturno, foram realizados debates e plenárias sobre a Base Curricular Paritária<sup>54</sup>. As discussões foram aprofundadas a partir de 1996, tendo por referência a Lei 9394/96 e também observando a Lei 9294/96. A este respeito, Machado (s/d) esclarece que:

De 1996 a 1998 as intenções de mudanças no Ensino Fundamental Noturno foram sendo aprofundadas e duas leis interferiram de forma decisiva nas discussões que vinham sendo feitas por toda a comunidade escolar na rede municipal de ensino: a primeira, a Lei 9394/96, trouxe duas contribuições importantes para EAJA, sendo uma a regulamentação do exame de classificação dos alunos (Art. 24, inciso II, alínea c) e a outra a possibilidade de constituição de formas alternativas de funcionamento do Ensino Fundamental (Art. 23). A segunda, a Lei 9294/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), reafirmou a premissa de que o melhor para o Ensino Noturno neste [naquele] momento não seria adotar a modalidade supletiva, pois esta, em alguns estados e municípios não conta[va] com recursos do FUNDEF. (MACHADO, s/d, p.3)

---

<sup>54</sup> A Base Curricular Paritária foi proposta pelo “Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos”, em 1998, para as turmas de 5ª a 8ª série, tendo sido aprofundada na proposta unificada de 1ª a 8ª séries, aprovada em 2005. Resultou do processo de busca de atendimento às especificidades da EAJA e teve como inspiração a experiência iniciada pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), de Porto Alegre, na década de 1990. Na forma de organização denominada Base Curricular Paritária todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando. (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 13)

Transcorridas ao longo de todo o ano e envolvendo representantes de toda a equipe pedagógica das Unidades Escolares, das UREs e da Equipe do Ensino Noturno da SME, as discussões culminaram com a sistematização da primeira PPP do Ensino Noturno.

### **2.2.3 Um olhar sobre a PPP**

O primeiro documento a nível de proposta específica para as turmas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da RME, de 1ª a 8ª séries, foi apresentado, pelo SEAJA, em dezembro de 1998. Este documento, intitulado “*Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia*” além de ter sido o primeiro que apresentou uma intenção de integração do atendimento de 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental noturno, trouxe alterações profundas no atendimento das turmas de 5ª a 8ª série, expressas na utilização do princípio da paridade na organização das disciplinas. Este programa se desdobrou na primeira PPP da EAJA.

A *Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno* foi a primeira PPP encaminhada ao Conselho Municipal de Educação. Sua implantação se deu parcialmente em 1999, em caráter experimental, e, após algumas adequações realizadas, implantada em toda a rede no ano 2000. Esta proposta passou por duas aprovações no CME. Sua primeira versão foi aprovada através da Resolução CME nº 22 de 06 de dezembro de 2000, regulamentando especificamente a experiência realizada no ano de 1999, restrita às escolas com atendimento de 1ª a 4ª séries e a 5 escolas com atendimento de 5ª a 8ª séries. Após algumas adequações decorrentes da avaliação da proposta experimental realizada junto às unidades escolares, setores da SME e representantes do CME, a 2ª versão foi aprovada através da Resolução CME nº 24 de 11 de dezembro de 2000, para o período de 2000 a 2003, abrangendo todas as escolas com atendimento em regime seriado no período noturno.

Tomando por base o caráter experimental e de curto prazo do qual se imbuía a primeira versão desta PPP e considerando o fato de constituir-se em uma prévia para a 2ª versão que seria implementada por um período de 4 anos, para o estudo a que nos propomos nesta investigação, tomaremos por referência a 2ª versão.

A PPP Ensino Noturno resultou de um longo processo de reflexões e debates que concluíram pela “necessidade de um projeto de EAJA que respeitasse o ritmo de aprendizagem dos mesmos [alunos], que primasse pela qualidade e contemplasse o desejo da

população em ter, no período noturno, um curso regular que pudesse receber alunos trabalhadores” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 8). Com base nas experiências implementadas a partir de 1993, foram elaborados coletivamente pelos sujeitos da EAJA, os princípios que fundamentariam este projeto.

A proposta elaborada a partir destes princípios apresenta como respaldo legal a LDB 9.394/96 e como documento referência o Plano Decenal de Educação para Todos. Seus pressupostos básicos, apontam Paulo Freire como referência teórica, concebendo o ser humano como sujeito historicamente constituído, cuja realidade não é algo pronto e acabado, mas processo passível de transformação a partir da intervenção dos sujeitos. Embora não haja uma discussão teórica detalhada, a PPP concebe a educação como uma prática social que, em suas dimensões individual e coletiva, contribui para a formação humana destes sujeitos, levando-os a adquirir consciência de sua historicidade e de sua práxis.

Os princípios em torno dos quais a proposta se articula são os mesmos princípios do Projeto AJA<sup>55</sup>: *cidadania* enquanto “igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural [...] compreendida como processo de construção social, forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares” (GOIÂNIA, 2000, p. 16); *identidade* “entendida como metamorfose, como um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem”; *aprendizagem* “conotada pela prática de construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem”; *linguagem* “concebida como processo de interação verbal, social e política” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 18).

A partir destes princípios, a proposta defende a necessidade de se “promover e ajustar cada vez mais uma educação que vá ao encontro do aluno” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 17), considerando suas possibilidades e seu tempo de aprendizagem, bem como os conhecimentos por eles acumulados em decorrência de suas experiências de vida, adotando-as como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Defende também a apropriação da leitura e da escrita como “construção coletiva, em contraposição à concepção mecânica de decodificação de sons e de transcrição gráfica de palavras” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 18).

Para a viabilização deste trabalho a metodologia proposta era o Tema Gerador. Há de se observar, contudo, que a PPP 2000-2003 não trouxe nenhuma discussão acerca desta metodologia, o que nos leva a questionar se havia a premissa de que os educadores já dominassem esta metodologia ou se prevalecia a ideia de que haveria uma predisposição do

---

<sup>55</sup> Estes princípios encontram-se relacionados na página 87 deste trabalho.

coletivo de professores no sentido de pesquisar e se apropriar dos conhecimentos necessários para o domínio da mesma.

A expressão tema gerador aparece uma única vez no texto ao se propor que “as disciplinas do núcleo comum serão trabalhadas em unidades temáticas, desenvolvidas a partir de um tema gerador, de modo integrado e a partir dos questionamentos levantados pelo professor e pelos alunos” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 18). A indicação de que nesta metodologia deve-se partir do saber cultural que é próprio do aluno para o saber elaborado que é de caráter científico, num processo contínuo de ampliação, criação, crítica, reelaboração de conhecimentos e intervenção na realidade social na perspectiva de sua transformação só aparece claramente na PPP posterior (2005-2008).

Em relação à avaliação, o que se propõe é a análise do educando em sua totalidade, através de um processo contínuo, no qual os exames formais não causem opressão aos educandos. A análise do desenvolvimento dos alunos frente ao processo de ensino aprendizagem garante sua mobilidade no processo de escolarização. Esta mobilidade se traduz em diferentes formas: aprovação de uma série para outra ao término do ano letivo; avanço do educando para séries subsequentes em qualquer momento do ano letivo; classificação no ato de ingresso na escola para viabilizar a matrícula, sem comprovação de escolaridade anterior; reclassificação para possibilitar sua matrícula em série posterior àquela para a qual apresentou comprovação de escolaridade e para regularizar a situação do educando que, embora não tenha a frequência mínima obrigatória exigida por lei (75%), demonstra nível de aprendizagem que o habilite para a série subsequente.

A PPP ressalta que é necessário que estes princípios político-pedagógicos e metodológicos sejam objeto de amplas discussões e de assunção por parte do coletivo de professores, cuja prática deve refletir o compromisso constante de um fazer interdisciplinar. Além disso, para que se efetive a prática pedagógica a que se propõe, aponta como necessário, não só a infraestrutura, mas também uma formação que possibilite a discussão e socialização de experiências, sob a luz dos referidos princípios e o registro, coletivo e individual, dos saberes e dos fazeres que decorrem da PPP, compondo uma documentação através da qual seja registrada a história desta construção.

Embora no âmbito desta pesquisa não possamos afirmar se isto de fato ocorreu, é possível, diante destas condições circunscritas na PPP, inferir que a SME demonstrava antever que a implementação da proposta não se daria de imediato e nem sem percalços. Demandaria tempo para o engajamento do coletivo de profissionais da EAJA. O que antes parecia ser uma presciência da SME evoluiu para uma constatação. Decorridos mais de dez

anos, por ocasião da reescrita da PPP em 2013, a SME reconheceu a efetivação da proposta como desafio em meio às dificuldades, contradições e tensões existentes:

A real efetivação da proposta também é um processo que exige de todos os envolvidos a compreensão do ser sujeito histórico e construtor de conhecimento. Isso é um desafio a ser enfrentado, sobretudo na expectativa de superar dificuldades, contradições e tensões que já existem e outras que poderão vir nesse processo de construção e reconstrução da ação pedagógica. (GOIÂNIA, 2010, p.7)

Além dos princípios e concepções já mencionados, a construção da PPP pautou-se também no pressuposto de que “[...] todos estes alunos são de uma forma ou outra trabalhadores, carregando consigo um fardo difícil de três jornadas diárias, duas no serviço e uma na escola [...], requerendo, portanto, um atendimento diferenciado” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 20). Para tanto, propôs uma organização com flexibilização do horário de aulas para todas as séries.

A principal característica da Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno foi a extensão dos princípios e de elementos estruturantes do Projeto AJA - organização alternativa para o cumprimento da carga horária prevista na LDB, flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo, espaço semanal para formação continuada/planejamento/troca e experiências, avaliação processual e contínua - para toda a RME, inclusive para as turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, as quais, até então, não haviam sido contempladas em nenhuma das propostas de trabalho que vigoraram na RME. Esta inclusão veio acompanhada de outro importante característica: a base curricular paritária, a qual representava uma grande inovação na RME. Esta inovação trouxe alterações tanto no aspecto estrutural como também no aspecto teórico-filosófico da proposta, uma vez que determinou um novo modo de organização das áreas do conhecimento no interior das escolas e levou a uma revisão da compreensão que se tinha de currículo e a maiores tentativas de estabelecimento do trabalho dentro de uma perspectiva interdisciplinar. A este respeito, Gomes (2006) afirma:

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. (GOMES, 2006, p. 66)

A Base Curricular Paritária foi implantada em toda a EAJA no ano 2000, se apresentando como resultado de um “longo processo de estudos (1992-1999), desenvolvimento de experiências diversas, debates e seminários com os educadores, realizadas em 8 anos” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 4). Sinaliza, portanto, um compromisso com a construção continuada de uma política de EJA que não seja reflexo da plataforma política de uma gestão, mas sim o reflexo de um processo contínuo de construção coletiva de uma proposta de trabalho que se pretende política de estado. É certo que o caráter das gestões refletiram no processo de construção da política de EJA na SME, de modo a possibilitar um maior ou menor avanço no processo, dependendo do compromisso político da gestão com as camadas populares.

A proposta em questão sinaliza também um compromisso com a transformação social, a partir da formação de um cidadão crítico, consciente de sua historicidade e de sua responsabilidade ao fazer a história, participe dos movimentos e processos de luta pela igualdade de direitos e por justiça social. Nesta direção, afirma que toda concepção que norteia o trabalho por ela proposto “tem, por intenção, contribuir para que o indivíduo, o educando, aprenda a ser autônomo e participante da construção histórico-social” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 18) estando sua prática pedagógica norteada para a “formação de um cidadão crítico, participativo e historicamente situado enquanto agente de mudança de sua realidade social” (GOIÂNIA, SME, 2000, p. 9).

Considerando que o discurso acerca da intencionalidade política da proposta era resultante de debates e reflexões junto a todos os segmentos de sujeitos envolvidos com a EAJA, seria possível antever um esforço conjunto no sentido da aproximação entre o discurso e a ação. Entretanto, desenvolver ações que requeiram o enfrentamento e a superação de velhas práticas arraigadas no conservadorismo inerente à pedagogia tradicional, não é tarefa fácil. No que concerne à base curricular paritária, sua implementação pressupõe o rompimento com a lógica seriada, marcada pela fragmentação e hierarquização dos conteúdos, tão presentes na organização curricular sob a qual se deu a formação da maioria dos educadores e a partir da qual tem sido pautado o trabalho de muitos deles. O grande desafio que se impôs foi a realização de um trabalho interdisciplinar, o que requeria dos professores uma nova concepção de currículo, bem como de outros aspectos a ele relacionados, a exemplo da metodologia, da avaliação e da própria concepção de ser humano. Segundo Fazenda (1979, p. 8), a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do

conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Partindo do princípio que uma mudança de concepção não se faz sem aprofundamento teórico, a formação passa a ser uma condição imprescindível para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva da base curricular paritária, mediante o desafio da interdisciplinaridade. Além de implicar em um novo jeito de ensinar, Fazenda (1979) esclarece que a interdisciplinaridade implica também em um novo tipo de formação de professores. Neste sentido, tornava-se imprescindível – e ainda permanece sendo - a formação contínua dos educadores da EAJA, a fim de possibilitar-lhes a compreensão das concepções teórico-filosóficas que fundamentam a proposta, bem como as mudanças que dela decorrem em relação à estrutura do atendimento aos educandos.

Corroborando com esta ideia, Gomes (2006, p.56) afirma que a implementação da proposta não se dava de igual forma em todas as escolas, uma vez que a compreensão da mesma diferia entre os professores, demandando, portanto, uma formação docente específica.

[...] 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 pese 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.

Enquanto proposta de Ensino Fundamental em caráter Regular (1ª a 8ª séries), seguindo os preceitos da LDB para este nível de ensino, sua estrutura estabelecia 210 dias letivos e carga horária anual de 800 horas. Considerando a necessidade de assegurar condições de acesso e permanência aos jovens e adultos trabalhadores na escola (Lei 9.394, art. 4º, inciso VII), o início das aulas se dava às 19 horas e o seu término às 22 horas e 30 minutos, totalizando uma carga horária diária de 3 horas e meia. A carga horária anual de 800 horas foi distribuída em 705 horas de efetivo trabalho em sala de aula e 95 horas de atividades semipresenciais, voltadas para a realização de pesquisas, seminários temáticos e atividades extraclasse, refletindo uma flexibilização na organização da carga horária.

Outros aspectos importantes a serem considerados nesta proposta eram a inclusão de um professor a mais no coletivo de 1ª a 4ª séries para assegurar a presença dos professores referência nos cursos de formação continuada; a garantia de momento mensal de estudo para o professor de 5ª a 8ª séries e a continuidade do estudo quinzenal para os professores de 1ª a

4ª séries; redução do número de turmas para modulação dos professores de 5ª a 8ª série e possibilidade de lotação em uma única escola, favorecendo um maior intercâmbio entre eles e uma maior proximidade com alunos e coordenação. (GOIÂNIA, SME, 2000). No texto da proposta garantiu-se também processo de avaliação contínuo e, se necessário, recuperação permanente.

Pensando na dinâmica da escola, observa-se que a chegada do professor dinamizador no coletivo de 1ª a 4ª séries, com a responsabilidade de desenvolver atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos e assegurar a presença dos professores referência nos cursos de formação continuada, trazia outro benefício para o trabalho coletivo na escola: possibilitava o encontro entre professores de diferentes turmas das séries iniciais. Este encontro possibilitaria uma maior integração entre estes profissionais, favorecendo a realização de um planejamento coeso para estas séries, bem como a reunião de mais elementos para avaliar a mobilidade dos educandos dentro das séries através dos avanços, uma vez que, no contato dos professores das diferentes séries, aspectos importantes do processo de desenvolvimento destes educandos poderiam ser socializados e analisados conjuntamente.

Em relação às turmas de 5ª a 8ª séries, segundo as fontes documentais utilizadas nesta investigação, sua inclusão numa proposta pedagógica foi inaugurada na SME pela Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno (1999/2000-2003). Antes de 1998 sequer existia na SME uma equipe para orientar o trabalho junto a estas séries na RME. Desta forma, a preocupação com a formação continuada dos professores era expressa e realizada somente no que tangia as séries iniciais. Assim, a garantia de um estudo mensal para os professores de 5ª a 8ª séries foi um avanço significativo trazido por esta proposta.

Também foi um avanço muito expressivo a possibilidade do professor de 5ª a 8ª séries poder se dedicar exclusivamente a uma escola no cumprimento de sua jornada semanal de trabalho. A presença do professor numa única escola favorece uma aproximação com os alunos e com os demais integrantes do coletivo de profissionais da escola, fornecendo-lhe maiores oportunidades de planejamento do trabalho numa perspectiva interdisciplinar, requerido pela base paritária. Esta exclusividade do professor lhe assegurou, formalmente, uma noite por semana destinada ao planejamento na escola, junto a seus pares, podendo inclusive a escola organizar os horários levando em consideração a necessidade de encontro de determinadas áreas no momento deste planejamento.

O diálogo entre os professores dos diferentes componentes curriculares é essencial para o estabelecimento do diálogo entre as disciplinas. Para Japiassú (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas no interior de um mesmo projeto específico de pesquisa”. O autor afirma ainda que “o espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares” (JAPIASSÚ, 1976, p. 75). A superação destas fronteiras e a promoção da integração das disciplinas não podem se dar sem o diálogo entre os professores. O espaço de planejamento do professor na escola se configura, portanto, num grande avanço na proposta do ensino noturno da RME.

Sobre a ocorrência deste planejamento na prática, Gomes (2006, p. 66) afirma que “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”. Entretanto, a instituição do espaço do planejamento não garantiu, por si só, sua realização de forma coletiva, possibilitando o trabalho conjunto dos professores dos diferentes componentes curriculares e, muito menos, a utilização de uma metodologia interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar não se concretizou na RME mediante a elaboração da PPP.

A interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de reelaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da proposta, que ainda exige estudos, discussões e de uma política consistente de formação permanente do professor, para que ele possa ter clareza dessa necessidade. (SANTOS, 2007, p. 59)

A partir da escuta aos professores, Santos (2007, p. 59-60) observou a ausência de um “suporte teórico da SME para a implantação da proposta”, o que fez com que ela fosse “desenvolvida de acordo com os encaminhamentos de cada escola, ou seja, sem o acompanhamento necessário à sua adequada efetivação”.

Uma leitura atenta desta proposta nos permitiu observar que os limites de sua implementação já eram previstos. O entendimento era o de que os professores ainda precisavam se apropriar dos princípios sobre as quais ela foi elaborada. Sua construção coletiva lhe conferia legitimidade, porém não garantia o mesmo nível de entendimento ou a apropriação das mesmas concepções por parte do coletivo de professores. Ainda mais distante disto estavam os professores que iam ingressando na EAJA com a proposta em andamento, o que levou à proposição de entrevista com os professores chegantes à EAJA de modo a orientá-los e avaliar seu nível de identificação com a mesma. A partir da formação continuada, da sistematização de dados para subsidiar as reflexões e soluções de problemas e

do acompanhamento pedagógico e avaliação contínua da equipe pedagógica da SME e avaliação do trabalho em desenvolvimento, dentro de um esforço coletivo, é que seria possível ir, gradativamente, avançando nesta construção.

No entanto, é necessário pontuar que, embora a PPP reconhecesse a formação como condição *sine qua non* para sua implementação, não foram detalhadas as condições desta formação. Foi resguardado um dia quinzenal/mensal para que ela ocorresse, mas não foram definidas as responsabilidades em relação a mesma, condição importante para o seu planejamento, execução e acompanhamento.

Além disso, percebe-se outras fragilidades na proposta. Embora haja uma preocupação de adequar as práticas escolares às necessidades dos educandos da EAJA, não houve um norteamento para as ações avaliativas e nem foi estabelecida uma forma diferente de registro, o que nos remete para o registro quantitativo. Neste aspecto, nos deparamos com uma contradição: trazer o Projeto AJA como fonte de inspiração da PPP e, ao mesmo tempo, manter uma avaliação de cunho quantitativo. A quantificação no registro revela uma incoerência, pois as especificidades dos educandos da EJA requerem ações que não incorram na redução da auto estima destes sujeitos, a qual, pelas suas experiências excludentes pregressas, tende a ser baixa. O resgate e a preservação da autoestima dos educandos, conforme abordamos anteriormente, era um aspecto fundante do Projeto AJA.

Outro ponto a se observar é a ausência da categoria trabalho enquanto eixo da PPP. Apesar da premissa de que o público da EAJA é composto por alunos trabalhadores, a concepção de trabalho sequer foi contemplada nesta proposta. Embora houvesse a defesa de que a realidade do aluno deveria ser o ponto de partida para a definição dos conteúdos a serem trabalhados, o mundo do trabalho não ocupou o espaço que lhe seria devido para que de fato a realidade do aluno fosse contemplada no processo de construção do conhecimento. Segundo Costa (2008),

[...] é preciso reconhecer que a proposta (2000) já aponta para a concepção de perceber homens e mulheres como sujeitos históricos, capazes de agir sobre sua realidade e transformá-la; porém, na referida proposta, não há clareza quanto à construção do conhecimento imbricada com a realidade do mundo do trabalho. Não é visível, no registro teórico na proposta da Eaja, e tampouco na prática desenvolvida pela maioria dos profissionais nas salas de aula. (COSTA, 2008, p. 85)

Observa-se, então, uma lacuna. Como pensar uma proposta de educação para alunos trabalhadores sem discutir a concepção de trabalho e suas implicações para a formação destes sujeitos? Como trabalhar a partir da realidade do aluno trabalhador sem trazer para o cotidiano da escola as questões relacionadas ao mundo do trabalho?

O fato desta proposta decorrer de um movimento que buscou a participação dos profissionais de educação atuantes na EAJA já se constitui, por si só, em um avanço no campo de EJA na esfera municipal de Goiânia. Considerando se tratar de uma proposta de atendimento a educandos adolescentes, jovens e adultos sob um olhar diferenciado, procurando levar em conta suas especificidades, este avanço se torna ainda mais significativo. Entretanto, existe uma distância entre o avanço no plano formal e o avanço no plano real. Apesar da tentativa expressa no sentido de assegurar as condições necessárias para a implementação da PPP, a SME possibilitou, na prática, a concretização de ações nesta direção? Houve um esforço conjunto dos profissionais da EAJA no sentido de colocar em prática o que estava proposto? Embora tais questões não possam ser respondidas no âmbito desta pesquisa, observamos que nem todas as condições estavam postas.

A PPP, conforme já indicamos, apresentou limitações para o alcance de suas pretensões. Além do imperativo da continuidade do processo de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na EAJA, algumas destas limitações apontavam para a necessidade do tangenciamento entre os saberes escolares e o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento de ações efetivas voltadas para a formação e para o acompanhamento do trabalho em desenvolvimento à luz da PPP elaborada.

Considerando que o processo de construção das PPPs não se exauriu com a apresentação da primeira proposta, há de se presumir que estas limitações viriam a ser superadas ao longo da trajetória seguida pela RME para o estabelecimento de uma política específica de atendimento ao público da EAJA. Buscaremos, então, discutir como se deu a continuidade desta construção.

#### **2.2.4 Na implementação: ações que contribuíram para a construção das PPPs unificadas**

O período de implementação da PPP 2000-2003, prorrogada até 2004, foi também o período de desenvolvimento de ações que impactaram na elaboração das PPPs unificadas, em especial a proposta aprovada em 2005, sucessora da PPP 2000. As ações de maior impacto ocorreram por ocasião da gestão 2001-2004, sob a plataforma de governo popular do PT, a qual pautava-se na democracia e participação popular, inclusive dentro da instituição escolar, revelando a escola como espaço de acolhimento. Quanto à EJA, pautava-se na defesa de um atendimento adequado às especificidades dos adolescentes, jovens e adultos, enquanto sujeitos partícipes da construção de um saber que considerasse as necessidades populares e que se constituísse em instrumento de luta pela transformação social.

Na gestão 2001-2004, o processo de incorporação dos princípios e avanços do Projeto AJA na RME foi intensificado mediante o anúncio do compromisso com a garantia de acesso e permanência das classes populares na escola.

Isto se intensificou [...] na gestão 2001-2004, onde estava posta a necessidade de resgate da dívida social para com o povo excluído e marginalizado, sendo um dos enfoques o processo de educação extensivo a todos, especialmente aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos do processo educativo escolar. (Cunha et al., 2007, p. 23)

Vislumbrando uma escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade, esta gestão empreendeu algumas ações significativas para a EAJA. Dentro do período de vigência da primeira proposta, paralelamente às discussões acerca de sua implementação e do debate que apontava para a necessidade de uma PPP que aglutinasse o atendimento modulado e seriado, a SME retomou o trabalho voltado para a alfabetização inicial de adolescentes, jovens e adultos, na perspectiva da educação popular, fora do ensino fundamental por ela ofertado. Este trabalho era anteriormente desenvolvido através dos Círculos de Cultura (1993-1996), e o encerramento do convênio entre a SME e o MEB (ainda que este movimento continuasse com suas ações), interrompeu esta experiência, a qual se constituía numa ação voltada para a redução do analfabetismo em Goiânia.

A retomada deste tipo de atendimento, ocorrida em 2001, se deu através do Projeto AJA-Expansão. Embora este projeto não se configure numa PPP da EAJA, tendo em vista que o atendimento não ocorria dentro do sistema de ensino fundamental, mas de forma paralela e em parceria com a sociedade civil, sua implementação pela SME, além de possibilitar a apropriação da leitura e da escrita àqueles que permaneciam na condição de analfabetos no município de Goiânia, ainda se constituiria em fonte de alimentação do sistema de ensino regular noturno da RME. Em 2005, o Projeto AJA-Expansão passou a integrar a PPP da EAJA por ocasião da aprovação da proposta unificada.

Em referência às ações que precederam a elaboração da PPP unificada, é interessante também salientar que, a partir de 2001, as turmas do Projeto AJA também passaram a ser informadas, no Censo Escolar, como turmas do Ensino Fundamental de modo a possibilitar a captação de recursos financeiros para viabilizar o funcionamento das mesmas. Ao final deste mesmo ano, aliada a esta mudança se deu a instituição da Divisão de Ensino Fundamental como parte integrante do Departamento Pedagógico da SME, sendo posteriormente redefinida como Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), cuja atribuição era propor políticas para essa modalidade e viabilizar formação política e pedagógica de todos os envolvidos na EAJA.

A criação de uma divisão dentro da estrutura organizacional da SME, voltada para a pesquisa e a gestão da educação fundamental ofertada aos adolescentes, jovens e adultos, foi uma mudança significativa para a política de atendimento a este público uma vez que representava a possibilidade de ocupação de um espaço que por direito era dos sujeitos da EAJA, mas que até então não havia sido por eles ocupado. Sinalizava o reconhecimento oficial de que estes sujeitos, historicamente excluídos ou deixados à margem de propostas e políticas educacionais, passaram a ser vistos como portadores do direito inalienável a uma educação que correspondesse a suas especificidades. A instituição da DEF-AJA, portanto, representou formalmente a demonstração de respeito a estes sujeitos.

Outra importante ação empreendida por essa gestão foi a proposição e realização, em parceria com a Universidade Federal de Goiás, de uma pesquisa intervencionista: *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: professores, alunos e funcionários administrativos*. Esta pesquisa objetivava a reorientação curricular das Escolas Municipais que atendiam à EAJA a partir da seguinte questão: Como construir coletiva e democraticamente uma proposta curricular transformadora que atendesse às expectativas e necessidades dos educandos, educadores e da comunidade?

A SME demonstrava compreender que não bastava o discurso. A elaboração de um currículo que partisse da realidade do aluno já se fazia presente na fala dos professores, porém esvaziado de sentido. Era necessário que o significado fosse realmente por eles apreendido. Neste sentido, a pesquisa proposta constituiu-se em importante estratégia de participação das escolas no processo de reorientação curricular da EAJA na RME e teve uma contribuição fundamental para a unificação da PPP da EAJA (2005), requerendo, portanto, uma atenção especial neste estudo.

Também de grande importância foi a realização, em 2002, de uma pesquisa para o levantamento de dados referentes ao perfil dos/as educandos/as. O delineamento deste perfil resultou na constatação do fenômeno da juvenilização da EAJA, o qual foi contemplado na PPP (2005).

Para melhor compreensão da próxima fase do processo de construção das PPPs - fase de unificação - veremos a seguir as ações de implementação da PPP 2001-2003 que impactaram diretamente na elaboração da proposta unificada de 1ª a 8ª séries (2005).

### 2.2.4.1 Projeto AJA-Expansão

No período entre 1997 e 2000, houve uma lacuna no atendimento realizado pela SME fora do sistema de ensino fundamental. Em 2001, esta ação foi retomada através do Projeto AJA-Expansão. Ele foi criado na gestão do PT, quando assumiu a Prefeitura de Goiânia o professor Pedro Wilson Guimarães, tendo por Secretária Municipal de Educação a professora Walderês Nunes Loureiro.

Considerando o fato de que o atendimento educacional realizado a adolescentes, jovens e adultos ainda era insuficiente para assegurar o direito à escolarização para os “mais de 40 mil jovens, adolescentes e adultos sem domínio da leitura e da escrita residentes no município de Goiânia” (SME, 2001, p. 6), ciente das metas estabelecidas no Plano Decenal e mediante a consciência de que o poder público municipal tem o dever constitucional de assumir a responsabilidade que lhe cabe em relação à EJA, a SME fez a opção de ampliar o Projeto AJA fora do sistema escolar oficial, trabalhando com pessoas e movimentos vinculados à educação popular, por intermédio do estabelecimento de parcerias, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar a população acima de 15 anos não alfabetizada para o processo inicial de leitura e escrita e de incentivar o acesso ao Ensino Fundamental.

Sobre a relação entre o Projeto AJA e o AJA-Expansão, Cunha et al (2007, p. 23) esclarece que “Em função da assertividade, adequação e aceitação pela sociedade goianiense, o Projeto AJA desdobrou-se em uma articulação com os movimentos populares, originando o Projeto AJA-Expansão, desenvolvido em parceria com os movimentos sociais”.

Ainda sobre sua origem, Leite (2015) esclarece:

O Projeto AJA-Expansão foi criado nessa gestão a partir das demandas educativas no campo da EJA e Educação popular apresentadas por segmentos da sociedade civil, em especial pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela então Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), sindicatos e associações de moradores. Tais instituições desenvolveram, em parceria com a SME, o Projeto AJA-Expansão, com o objetivo de expandir o atendimento à alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, visando ao acesso ao ensino fundamental e, ao mesmo tempo, postulando os fundamentos da educação popular. (LEITE, 2015, p. 15-16)

O Projeto AJA-Expansão, iniciado em agosto de 2001, foi desenvolvido em locais que apresentavam demanda, tendo por premissa que “esses jovens e adultos não iriam para as escolas e tampouco para polos distantes de suas moradias” (JESUS, MACHADO, BARBOSA; 2013, p. 117). A alfabetização era então ofertada nos bairros onde se encontravam os demandantes e tinha por educador uma pessoa da própria comunidade, com

ensino médio ou superior, a qual, por sua inserção na região, tinha maior acesso a estes sujeitos, podendo motivá-los a voltar a estudar e, a partir daí, compor as turmas do Projeto.

A formação continuada e planejamento dos educadores populares do Projeto AJA-Expansão era realizada semanalmente, na Faculdade de Educação da UFG, na parceria UFG, Universidade Católica de Goiás (UCG) e SME. O trabalho pedagógico realizado pautava-se nos princípios da educação popular e a construção curricular se dava via tema gerador (CUNHA et al, 2007).

A projeção de atendimento do Projeto AJA-Expansão no período 2001-2004 era de 45.000 alunos, através da formação de 1.800 turmas e contando com o trabalho de 600 educadores populares, considerando a prerrogativa de sua permanência no projeto até o final do mesmo. O quadro abaixo é uma reprodução do original que integra a Proposta do Projeto AJA-Expansão e demonstra com mais detalhes a projeção realizada por ocasião da elaboração do mesmo.

**Quadro IV- Operacionalização da Expansão do Projeto AJA – Projeção para atendimento 2001-2004**

<b>ANO</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>TURMAS</b>	<b>EDUCADORES</b>
<b>2001</b>	5.000	200	200
<b>2002</b>	15.000	600	600
<b>2003</b>	15.000	600	600
<b>2004</b>	10.000	400	400
<b>TOTAL</b>	<b>45.000</b>	<b>1800</b>	<b>600*</b>

\*Os educadores populares poderão ser mantidos no projeto até o final dos quatro anos, dependendo para isto, de avaliação positiva de sua atuação.

Fonte: SME, Projeto AJA – A Educação fazendo sua parte, 2001.

Os dados de analfabetismo contidos na proposta do Projeto informavam a existência de aproximadamente 45.000 pessoas acima de 15 anos nesta condição. O quadro acima demonstra, portanto, uma projeção de atendimento a toda a demanda existente no município de Goiânia no ano em que o Projeto foi implantado, revelando um compromisso para com o público da EAJA, pautado numa concepção de EJA enquanto resgate de um direito subjetivo historicamente negado a estes sujeitos.

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é o resgate do direito de acesso e permanência no processo de escolarização com qualidade daqueles que, pelos mais diversos motivos não chegaram a frequentar escolas na infância, ou delas foram excluídos. [...] sobretudo, a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, quer seja

no âmbito da escolarização, ou da profissionalização, prima pela formação integral do homem e pelo seu pleno direito de exercício da **cidadania**. (GOIÂNIA, SME, 2001, p. 2, grifo do autor)

O compromisso revelado na proposta, no entanto, não se materializou em resultados de acordo com o previsto. Em que pese o esforço empreendido pela SME no sentido de estabelecer parcerias e alocar recursos para financiamento do projeto, a projeção estabelecida ficou muito longe de ser alcançada. O Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação 2001-2004 informou o seguinte resultado:

Em 2004 o programa foi desenvolvido com 117 parceiros, entre eles órgãos públicos municipais, estaduais ou federais; setores da sociedade civil. A partir de 2004 a SME recebe recursos do Programa do Governo Federal, “Brasil Alfabetizado”. Desde o seu início o programa já atendeu 8.739 educandos. (GOIÂNIA, SME, 2004, p.12)

A projeção de atendimento correspondia à demanda de 45.000 alunos, mas o documento relatou um atendimento total de apenas 19,42% deste quantitativo ao longo do período em questão. Em termos percentuais, o melhor resultado alcançado foi no ano de implantação do Projeto. Nos dois anos que se seguiram, não houve mudanças em números absolutos. Este número só cresceu no ano em que foi iniciado o atendimento através do Programa Brasil Alfabetizado, em parceria com o Governo Federal. Ainda assim, em termos percentuais ficou bem abaixo do atendimento realizado no primeiro ano. No quadro a seguir é possível visualizar o alcance do projeto a nível de atendimentos realizados.

**Quadro V - Atendimento do Programa AJA-Expansão e AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado no período 2001-2004**

<b>Ano</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos atendidos</b>	<b>Percentual de atendimento em relação à projeção realizada</b>
<b>2001</b>	124	2019	40.38
<b>2002</b>	130	2194	14.63
<b>2003</b>	168	2008	13.39
<b>2004</b>	173	2508	25.08

Fonte: Relatórios anuais do AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado  
Elaboração da autora

Os dados relativos ao atendimento demonstram o alcance do Programa AJA-Expansão e AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado pelo viés da alfabetização inicial. No entanto, o AJA-Expansão, desde sua origem, apresentava também uma preocupação com o pós-alfabetização, ou seja, com a continuidade da escolarização dos alunos através de sua inserção no ensino fundamental, quer seja nas classes regulares noturnas, quer seja pelas classes

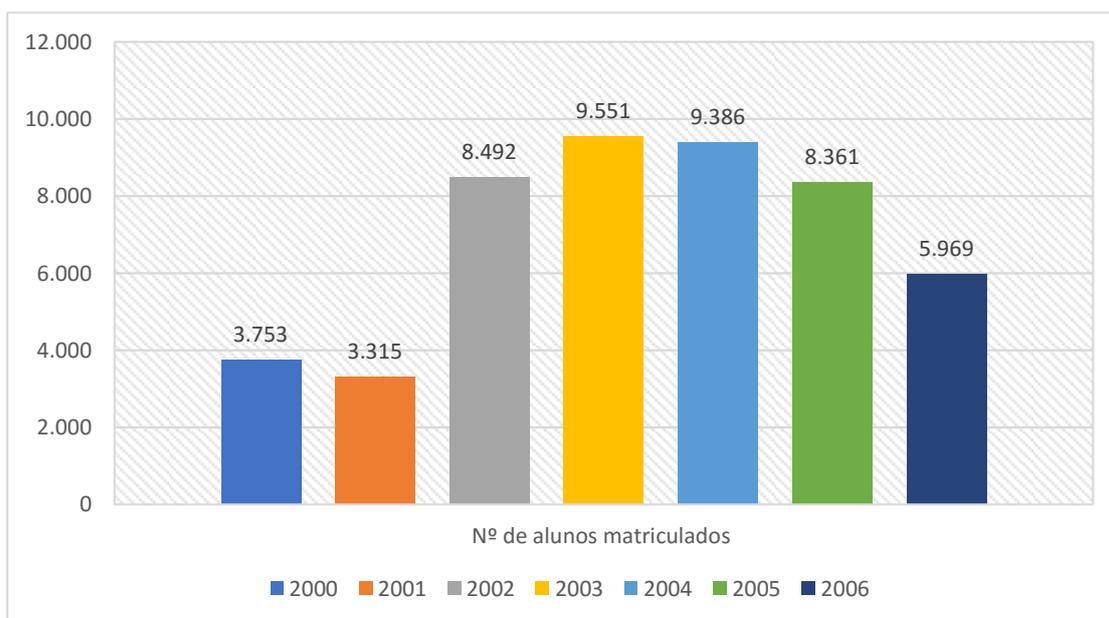
localizadas em locais de demandas específicas fora das unidades escolares, sob a forma de extensão do atendimento por elas realizados.

Um importante compromisso do Projeto AJA-Expansão é com a construção de alternativas para a garantia de sua continuidade, especialmente em caso de uma alternância de governo. Esta preocupação se faz presente, inclusive, na qualificação e na busca de crescimento da oferta, evitando, com isso, que os educandos do Projeto não consigam a continuidade da escolarização e/ou rejeitem a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA). (CUNHA, et al. 2007, p. 26)

Neste sentido, observar somente os dados do atendimento na alfabetização não possibilita perceber o alcance do AJA-Expansão. É necessário observar também a existência ou não de um incremento de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental como indicador de um possível reflexo do Programa no ensino regular ofertado pela SME.

Tomando por referência o período 2001-2004 utilizado nos quadros IV e V, e considerando os egressos do AJA-Expansão como demandantes das séries iniciais da EAJA, temos por premissa o aumento desta demanda no período 2002-2005. Esta premissa se confirma no gráfico abaixo, cujos dados demonstram uma maior concentração de matrículas neste período.

**Gráfico I – Evolução das matrículas de 1ª a 4ª séries no período 2000-2006**



Fonte: SME, Projeto AJA – A Educação fazendo sua parte, 2001  
Elaboração da autora

Ao observar o gráfico percebemos que, nos dois anos que antecederam a conclusão da alfabetização pelas primeiras turmas do AJA-Expansão, as matrículas nas séries iniciais da

EAJA não haviam alcançado a ordem de 4.000 alunos. Os primeiros egressos do AJA-Extensão se constituíam em demanda provável para as séries iniciais a partir de 2002, ano em que se constatou um incremento de matrícula na ordem de 256,17%. Embora não possamos afirmar que este incremento se deu em razão da movimentação ocorrida nas comunidades em torno do AJA-Expansão, o que demandaria uma investigação que extrapola o âmbito desta pesquisa, podemos inferir que o Programa impactou no aumento do fluxo de matrículas em 2002 e se manteve até 2005.

Os dados observados evidenciam que em relação à alfabetização, o atendimento realizado pelo AJA-Expansão não correspondeu à sua projeção inicial. No entanto, sua intenção de estimular e garantir a pós alfabetização logrou bons resultados, uma vez que houve um incremento das matrículas na EAJA. Este incremento, porém, não responde a algumas inquietações suscitadas pelos dados observados. Que fatores interferiram de forma negativa para o alcance da projeção de atendimento dentro do AJA-Expansão? Apesar das dificuldades rotineiras para a alocação de recursos e execução financeira de programas e projetos, em tese, as condições estavam dadas: demanda, parcerias estabelecidas, chamada pública realizada com auxílio de dados levantados junto ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e ao Programa de Saúde da Família (PSF), engajamento da UFG e UCG para a formação dos monitores, abertura da SME. Então, por que o alcance não foi maior? Estaria a população não alfabetizada de Goiânia consciente de seu direito à escolarização? Que fatores estariam impedindo sua motivação para a alfabetização ou para o retorno à escola? A proposta desenvolvida pelo AJA-Expansão e pela EAJA como um todo estaria de fato atribuindo sentido e significado ao processo de escolarização de modo a contribuir para o rompimento das amarras que impedem este retorno?

A presente investigação não responde estas questões, mas outros pesquisadores que tenham interesse na área podem sobre elas se debruçar. O fato é que, mesmo não havendo correspondência entre o projetado e o alcançado, não se pode deixar de reconhecer a importância do Projeto AJA-Expansão na RME. Ele refletiu a presença de uma concepção comprometida com a mudança social, formalmente defendida pela SME. Possibilitou, a pessoas que por si só não teriam iniciativa de busca de acesso à escola, a alfabetização e a inserção no sistema de ensino. Neste sentido, foi além das proposições dos programas governamentais de alfabetização de jovens e adultos. A maneira como foi concebido e estruturado pela SME, revelou uma convergência de propósitos em relação à educação enquanto direito de todas as pessoas. Desta forma, contribuiu para a consolidação da

identidade da EAJA em Goiânia. Não se tratou, portanto, de um apêndice, mas sim de uma ramificação da política educacional da SME na esfera municipal.

[...] possibilita a compreensão do Projeto [AJA-Expansão] como parte da política educacional da Secretaria de Educação, participando da totalidade do processo de construção da educação de jovens e adultos (EJA), ou seja, evita o isolamento e a disputa política interna na Secretaria Municipal de Educação entre o Projeto AJA-Expansão e a EAJA, deixando claro que o Projeto é parte integrante desta, configurando-se em uma das formas de proporcionar o acesso inicial à escolarização dos jovens e adultos. (CUNHA et al, 2007, p. 28)

A avaliação dos resultados qualitativos e a continuidade de demanda não manifesta para a alfabetização, requerendo um trabalho “corpo a corpo” para fazer valer o direito da apropriação da leitura e escrita, bem como da sequenciação da escolarização, em atendimento a um público que dificilmente procuraria a escola por iniciativa própria, possibilitaram a incorporação do Projeto AJA-Expansão à PPP unificada da EAJA (2005) e garantiram sua permanência até a PPP 2010-2013, prorrogada para 2015. Entretanto, o tratamento a ele dispensado sofreu oscilações em razão das mudanças de gestão.

O projeto foi mantido na RME, porém, em alguns momentos, enfrentando dificuldades consideráveis. Originado como linha de ação de uma gestão petista (2001-2004), seu desenvolvimento no município de Goiânia coadunava com a plataforma política do governo municipal. Entretanto, no pleito eleitoral seguinte, é estabelecida uma gestão peemedebista conservadora, cuja plataforma política incluía diferentes prioridades. A mudança de prioridades foi visível, a começar com a diminuição junto à Câmara Municipal do percentual de 30% para 25% do percentual da arrecadação municipal destinado à educação. O tratamento dispensado ao Projeto AJA-Expansão não foi o mesmo, de modo que, na gestão subsequente, fruto de uma coligação da qual participavam PMDB e PT, prefeito e vice-prefeito respectivamente, o projeto chegou a uma situação de penúria, demonstrada em Carta<sup>56</sup> de protesto à Prefeitura de Goiânia:

[...] percebemos o descaso em relação ao programa que já chegou a ter 200 grupos de alfabetização e atualmente conta com apenas 20 grupos. Fato, que pode ser justificado devido a falta de atenção por parte da Prefeitura e da SME-Goiânia, que tem precarizado a sua contrapartida no subsídio de material pedagógico, alimentação, e, sobretudo na complementação de ajuda de custo dos educadores populares que não sofre alteração desde 2007 [terceiro ano da gestão peemedebista]. O educador popular recebe atualmente R\$ 250,00 para realizar atividades rotineiras de alfabetização. É válido ressaltar que essa remuneração vem do Governo Federal e

---

<sup>56</sup> Carta de protesto à Prefeitura de Goiânia pela redução de investimentos no Programa AJA Expansão/Brasil Alfabetizado. Documento elaborado no XI Encontro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Caldas Novas, nos dias 17, 18, e 19 de maio de 2012, e endereçado ao Prefeito Paulo Garcia e à Secretária Municipal de Educação, Neyde Aparecida.

que a Prefeitura de Goiânia que já contribuiu anteriormente, e não tem disponibilizado verbas complementares atualmente.

Solicitamos, portanto, uma maior atenção por parte da prefeitura e SME ao Programa AJA Expansão de Goiânia para que atenda as necessidades reais da cidade. (FÓRUM GOIANO DE EJA, 2012, s.p)

Todavia, apesar das dificuldades, o Projeto foi se mantendo, uma vez que, através do Programa Brasil Alfabetizado, ainda havia financiamento do governo federal para sua execução. A partir de 2016, com a extinção de subsídios do governo federal para a execução de programas de alfabetização de jovens e adultos, ocorrido no Governo Temer, as turmas do Projeto AJA-Expansão foram extintas. Em decorrência, a PPP da EAJA 2016, em avaliação no CME<sup>57</sup>, já não contempla este projeto.

#### **2.2.4.2 A pesquisa intervencionista – estratégia de construção coletiva e democrática**

A RME construiu sua primeira proposta específica para a EAJA no ano 2000, através da qual orientava-se que o currículo deveria ser elaborado a partir da realidade do aluno. Este discurso, embora assumido pelos professores da EAJA, entre a maioria deles era esvaziado de sentido. Fazia-se necessário proceder à construção de uma proposta curricular progressista de forma coletiva e democrática a fim de assegurar sua compreensão por parte de todos os professores e profissionais envolvidos com a EAJA. Com este propósito foi realizada a pesquisa intervencionista *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: professores, alunos e funcionários administrativos, ocorrida no período de setembro de 2001 a dezembro de 2003.*

A participação das escolas na pesquisa se deu por adesão. Dentre as 89 escolas que atendiam a EAJA, 42 aderiram à pesquisa, sendo que duas delas desistiram, uma no início e outra no decorrer do processo. Dentro da pesquisa foi desenvolvido um longo processo de escuta aos sujeitos - professores/as, educandos/as, funcionários/as do administrativo e a comunidade dentro da escola – e realizados vários encontros e plenárias, refletindo e discutindo a prática pedagógica (GOIÂNIA, SME, 2004a). É válido ressaltar que a efetivação da pesquisa refletia o caráter democrático da gestão e constituía-se em indicador da

---

<sup>57</sup> A PPP encaminhada, em 2016, ao CME para análise não contempla o Projeto AJA-Expansão em sua estrutura. Apenas menciona o desafio da ampliação do número de turmas formadas por educadores populares em parceria com entidades da sociedade civil, públicas e privadas, posto às diversas esferas governamentais e movimentos comprometidos com a EAJA.

valorização da EAJA na RME, a qual recebeu, neste período, atenção inédita, sendo considerada uma das prioridades da SME.

Segundo o relatório da pesquisa (GOIÂNIA, SME, 2004a), a proposta foi apresentada às escolas que, após discussão interna, deliberou pela adesão ou não à pesquisa. Mediante a adesão realizada, a primeira ação empreendida foi a discussão sobre as bases políticas e aspectos legais da EJA junto com representantes dos segmentos de educandos, funcionários administrativos e professores das escolas participantes. Esta discussão foi levada pelos representantes (de alunos, professores, funcionários e gestores, que participaram de um encontro de formação) para dentro das escolas, tendo por resultado o encaminhamento de registros contendo sugestões de ações para a coleta de dados, críticas e relatos de problemas vivenciados nas escolas. Tais registros compuseram uma gama de dados que foram organizados pelos coordenadores da pesquisa – SME e assessoria da UFG.

A organização dos dados, de acordo com a referida fonte, ocorreu por etapas. A primeira se deu por escola originando o documento Sistematização de falas por escola. Na segunda etapa os dados foram agrupados por eixos temáticos (Organização Administrativo-Pedagógica; Relacionamento Humano; Organização Curricular; Valorização Profissional; Política e Estrutura Material/Financeira), resultando no documento Abordagem por Eixos Temáticos. A terceira etapa resultou no documento Quantificação das falas.

Os documentos produzidos nas etapas 2 e 3 foram socializados em encontros realizados com a representação dos três segmentos das escolas. Para cada encontro realizado correspondia a tarefa de levar os dados para discussão no interior das escolas, propondo encaminhamentos com propostas de superação das dificuldades vivenciadas. Estas propostas de encaminhamentos eram socializadas em encontros posteriores e deram origem ao documento Quantificação de Encaminhamentos, a partir do qual foram produzidos dois outros: Compreendendo o Processo de Pesquisa e Apontamentos da Pesquisa, os quais traziam um retrospecto do processo vivido até então, bem como considerações teóricas sobre princípios, eixos e currículo da EAJA. Diante da constatação da baixa representatividade de propostas, a coordenação passou a desenvolver um processo direto de escuta dos diferentes segmentos nas escolas, utilizando parte destes últimos documentos nas discussões in loco.

O trabalho realizado in loco, especialmente no tocante à organização curricular, possibilitou uma melhor compreensão da realidade das escolas. Conforme o documento Goiânia, SME (2004b), nesta escuta foi percebida a existência de diferentes posicionamentos dos diversos sujeitos envolvidos quanto a concepções e princípios referentes à EAJA. Contradições e conflitos, até então velados ou negados na prática cotidiana das escolas, foram

identificados nas falas destes sujeitos. Estes conflitos e contradições se configuraram em ponto de partida para o aprofundamento das discussões, reflexões e análises realizadas por intermédio da pesquisa.

O material colhido a partir do trabalho in loco, bem como com a continuidade da coleta de dados através de outros instrumentos, foi sistematizado. A sistematização dos dados obtidos deu origem a um Quadro Síntese também socializado e discutido com representantes dos três segmentos das escolas que não eram participantes da pesquisa, a fim de diagnosticar/confirmar se se viam ali representadas, bem como levantar o que mais acrescentariam ou retirariam deste Quadro Síntese da pesquisa. O resultado dos aspectos apresentados a mais, deu origem a um Quadro Síntese Complementar. A socialização e discussão destes quadros, contemplando as contradições levantadas nos diversos momentos de coleta de dados, fundamentadas por elementos teóricos pertinentes à pesquisa culminou na reorientação curricular da EAJA.(GOIÂNIA, SME, 2004b)

A pesquisa se propunha a uma reorientação curricular resultante de um processo coletivo e democrático. Apesar da alternância entre momentos de discussões com os coletivos das escolas e momentos de discussões com representação dos segmentos das escolas, a pesquisa desenvolveu um processo de escuta onde a voz do coletivo da EAJA na RME pode ser ouvida. A escuta foi diferenciada entre as escolas participantes e as não participantes, porém o que se ressalta é o fato de que, mesmo não participando da pesquisa, as demais escolas não ficaram totalmente à margem do processo. Em anexo<sup>58</sup> estão apresentados alguns instrumentos utilizados que demonstram diferentes momentos do processo de escuta realizado.

Para o propósito a que se presta a presente investigação, é importante salientar que a realização da pesquisa intervencionista, ocorrida no período 2001-2003, conferiu ainda maior legitimidade à elaboração da PPP unificada, uma vez que os dados obtidos e as análises realizadas embasaram sua elaboração.

#### **2.2.4.3 Conhecendo o aluno da EAJA**

A busca de atendimento diferenciado para o público da EJA na SME, manifesta de forma expressiva a partir de 1992, decorreu do reconhecimento de que se tratava de alunos trabalhadores. Por ocasião da elaboração da proposta para o ensino noturno, em 1992, o perfil

---

<sup>58</sup> Ver anexos C, D e E.

dos alunos de EJA era caracterizado pela presença de mais de 95% de trabalhadores, com predomínio do exercício de atividades de baixa remuneração. Grande parte dos alunos residiam nas proximidades da escola em que estudavam e justificavam sua ausência às aulas, na maioria das vezes, por problemas de saúde, pelo cansaço ocasionado pela jornada de trabalho ou pela incompatibilidade entre o horário de trabalho e o da escola.

A elaboração da primeira PPP da EAJA trazia por referência de perfil os dados levantados em 1997, através de pesquisa realizada junto às turmas de 1ª a 4ª séries. Os dados confirmavam a inserção da maioria absoluta dos educandos da EAJA no mercado de trabalho, predominando atividades de baixa remuneração e que não requeriam qualificação profissional específica. Grande parte dos educandos não possuía carteira de trabalho assinada e era composta por adolescentes (56%), em detrimento de um percentual reduzido de idosos (4%). Um número bastante significativo era oriundo da zona rural ou do interior (65%) e possuidor de recorrente experiência de evasão forçada na infância. Outras características importantes do público atendido eram o predomínio de mulheres (53%), solteiros (76%) e educandos sem residência própria (58%). (GOIÂNIA, SME, 1997)

É importante ressaltar que este perfil se referia aos educandos de 1ª a 4ª série. Os primeiros dados levantados envolvendo os educandos de 5ª a 8ª série ocorreu em 2002 como uma importante ação que precedeu a PPP unificada da EAJA (1ª a 8ª séries). Esta pesquisa levantou dados referentes ao perfil dos/as educandos/as de 1ª a 8ª séries, bem como as informações acerca dos motivos que os levavam à desistência ou transferência. Sua realização se deu em razão do elevado índice de evasão constatado no movimento escolar da EAJA.

Através do perfil, juntamente com as percepções decorrentes dos dados da pesquisa intervencionista realizada no período 2001-2003, constatou-se a heterogeneidade dos educandos no tocante à faixa etária, à escolaridade, aos tempos e níveis de aprendizagem, à maturidade e às formas pelas quais os educandos percebiam e se inseriam no mundo. Dentre as informações obtidas para o delineamento do perfil dos educandos em 2002, a constatação que mais impactou a PPP 2005 foi o fenômeno da juvenilização na EAJA, em especial nas turmas de 5ª à 8ª série. (GOIÂNIA, SME, 2005).

No período decorrido entre a proposta do ensino noturno (1992) e a PPP unificada da EAJA (2005), a característica fundante do perfil dos educandos se manteve: a preponderância do trabalho. Apesar da importância de outras características como idade, gênero, local de origem, fatores de risco de evasão, experiência escolar anterior, dentre outros, as questões relacionadas ao mundo do trabalho vieram apresentando maior relevância.

A preponderância do trabalho na vida dos educandos da EAJA foi confirmada na pesquisa de Costa (2007). Segundo os estudos da autora, dentro de seu universo de pesquisa, 70% dos educandos da EAJA eram trabalhadores, em sua maioria, do setor privado, com parcela significativa no trabalho terceirizado. Em decorrência do esforço depreendido para o cumprimento da jornada de trabalho ao longo do dia, estes alunos comumente apresentavam dificuldades maiores de aprendizagem, além de irregularidades significativas na frequência e alto índice de desistência. A maior incidência de desistência ocorria entre adultos e idosos, por apresentarem maiores dificuldades em relação à continuidade dos estudos. Assim, a inserção de adultos com mais de 45 anos e idosos nas turmas de EAJA era mais comum nas séries iniciais

Ainda segundo a autora, a maioria dos alunos retornavam à escola objetivando a conquista de um trabalho melhor ou a melhoria das condições de vida, o que confirma a centralidade do trabalho enquanto fonte de sobrevivência. O adiamento do acesso à escola e/ou o abandono da escola na infância ou adolescência, muitas vezes ocorreu em razão de fatores ligados ao trabalho, visto que a maior parte dos educandos iniciaram suas atividades laborais na faixa entre 10 e 12 anos, passando a ter o trabalho como prioridade. Em momento posterior, o trabalhador que outrora abandonou a escola, a ela retornou em busca de uma melhor formação técnica para o trabalho.

Costa (2007) chama a atenção para o fato de que os educandos trabalhadores vivenciam a dualidade trabalho/escola, onde a maior parte de seu tempo é dedicada ao trabalho, restando-lhes um tempo mínimo para o estudo. Sentem intensamente a relação de exploração do trabalho pelo capital, vivendo a realidade do trabalho precarizado, principalmente entre os trabalhadores terceirizados, cuja exploração é ainda mais ultrajante. Neste contexto de exploração, o sistema capitalista concebe o ser humano como mero instrumento de produção e a escola como instituição promotora de uma formação reduzida, voltada apenas para a transmissão do conhecimento técnico necessário para tornar exequível o mercado de trabalho. Por outro lado, os educandos concebem a escola como espaço de formação que lhes permite nutrir a esperança de uma melhor colocação no mercado de trabalho, colaborando para o alcance de melhores condições de vida. Neste sentido, a autora afirma que “a escola tem grande significado na vida do(a) trabalhador(a)-aluno(a)” (COSTA, 2007, p. 118).

Estas características do público da EAJA impõem-lhes dificuldades de permanência no espaço escolar com sucesso, o que desafia a escola no sentido de realizar um trabalho que possa vir ao encontro de suas necessidades e expectativas. Cabe à escola imbuir-se da

realidade destes educandos no planejamento e execução de seu trabalho, adotando-a como ponto de partida para uma formação ampliada que, conforme Freire (1997), promova o resgate da humanidade subsumida nas condições ultrajantes do trabalho explorado pelo capital e que promova sua assunção enquanto sujeitos produtores de cultura e construtores da história.

Retomando o perfil delineado a partir da pesquisa realizada em 2002, a juvenilização na EAJA recebeu uma atenção até então inédita por parte da SME. Acerca desta questão, é interessante observar que o crescimento da inserção do jovem na EJA, nos anos 2000, foi uma constante a nível de Brasil. As deficiências do sistema escolar brasileiro, muitas vezes expressas através dos altos índices de evasão e repetência que resultam em distorção idade-série acabam por expulsar crianças e adolescentes do ensino regular, reservando-lhes, como possibilidade de continuar o processo de escolarização, o ingresso nas turmas de EJA. Mas o que mais tem sido apontado nas pesquisas que se desenvolveram em torno desta temática é a relação com o trabalho. Os jovens vêm ingressando cada vez mais prematuramente no mercado de trabalho, ficando impossibilitados de frequentar as aulas nas classes regulares diurnas. Por falta de outra opção, procuram as turmas de EJA numa tentativa de obter uma certificação que possa auxiliá-los a permanecer no mercado de trabalho ou, na melhor das hipóteses, a serem recolocados neste mercado em funções melhores do que as desempenhadas inicialmente. Conforme afirma Carvalho:

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda nos programas de educação inicialmente destinados a adultos. Para esse contingente de jovens, a educação está articulada ao ingresso e a intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas as novas exigências do mundo moderno, a ascensão e mobilidade social. (CARVALHO, 2009, p. 1)

O ideário que sustenta estas expectativas dos jovens foi amplamente disseminado na década de 1990, por ocasião da implementação da ideologia neoliberal no país, reduzindo a intervenção do Estado na economia e o dever do Estado no que se refere ao setor dos serviços sociais, no qual se inclui a educação. As responsabilidades para com a educação foram divididas com a sociedade civil, sendo proeminente a realização de parcerias que possibilitaram a intervenção, na educação, de setores da sociedade cujos interesses não coadunam com os interesses das classes menos favorecidas.

A disseminação desse ideário favorece o capital, pois induz as pessoas a crerem que a inserção no mercado de trabalho depende, portanto, da iniciativa individual e particular de cada um no sentido de desenvolver as competências que as qualifiquem para que sejam bem

sucedidas no intento desta inserção e do crescimento dentro deste mercado. A escola seria, portanto, o canal de obtenção de melhores condições de competição para sobrevivência na luta pelos poucos empregos disponíveis e a consequente melhoria da condição econômica e social do indivíduo.

É sabido, entretanto, que o aumento da escolaridade não está diretamente relacionado à melhoria da condição social. Segundo Gentili (2002, p. 56), “a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva”. O autor, em sua análise, salienta que os pobres latino-americanos, no início do milênio, embora mais “educados” são mais pobres.

Ocorre que a educação tem trazido diferentes resultados de acordo com a classe social à qual ela se destina. Há uma dualidade estrutural, atrelada aos interesses do capital, que tem perpassado toda a trajetória do sistema educacional brasileiro e que mantém uma diferenciação entre a educação ofertada à classe trabalhadora e à burguesia. Aumentando a distância entre elas existente encontra-se a realização das parcerias na oferta do atendimento à classe trabalhadora. A educação ofertada através das parceiras, na maioria das vezes, promove uma formação aligeirada e de caráter utilitarista (saber fazer).

Nesta perspectiva, a educação mantém-se atrelada às demandas e aos interesses do mercado, colaborando com outras ações que reforçam a disseminação das desigualdades a partir da atuação dos organismos internacionais, as quais distanciam ainda mais ricos e pobres, burguesia e classe trabalhadora, opressores e oprimidos. Nesta direção, a educação serve à manutenção do poder já instituído pela burguesia, em detrimento da formação humanista e integral do indivíduo que viabilize a transformação da realidade e a consequente conquista de justiça social, mediante real igualdade de direitos e exercício pleno da cidadania. Sendo assim, não corresponde às expectativas dos jovens que, alinhados com a neoteoria do capital humano, vêm na educação a ponte de acesso ao emprego e à inclusão social. Em decorrência, os que já passaram pelo processo de exclusão escolar, seja pela falta de acesso ou pela não permanência, voltam aos bancos escolares nas turmas de EJA.

A busca do jovem pela escolarização através da EJA, provocando a crescente juvenilização de seu alunado, segundo Carvalho (2009), sinaliza para “a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas. A inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA”.

Na mesma direção, Goiânia, SME (2005, p. 9), afirma que “As análises dos resultados [da pesquisa realizada em 2002] apontaram a necessidade de escutar, estudar e entender melhor a adolescência e a juventude, para a partir daí construir práticas pedagógicas que auxiliem no enfrentamento e na superação de situações limites do cotidiano”. A SME percebia, portanto, ser necessário conhecer melhor estes adolescentes e jovens que passaram a ocupar um grande espaço nas turmas de EAJA, procurando encontrar formas de atuação junto a eles. Considerando que anteriormente o trabalho realizado nestas turmas era voltado para o adulto, normalmente com postura mais passiva e demandante de aulas com mais atividades de leitura e escrita, o desenvolvimento da prática pedagógica pautada em uma reorientação curricular radicada na realidade dos educandos era uma necessidade premente.

Dado o ano de constatação da juvenilização na EAJA, através de pesquisa, a PPP 2000-2003 não discutia esta questão. Embora nela estivesse expresso o alerta acerca do número de alunos que já vinham optando pelo Ensino Noturno em todo o país, em razão do ingresso precoce no mercado de trabalho, a PPP apenas sinalizava para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre esta mudança (GOIÂNIA, SME, 2000).

A expressão sobre a importância de considerar a juventude como categoria de análise nas reflexões dos profissionais da educação, ponderando sobre “que concepções de juventude têm orientado o fazer docente e de como é fundamental revê-las e reconstruí-las a partir de uma relação dialógica [... para] realizar um trabalho que considere os anseios, realidade e comportamento da/s juventude/s que frequenta/m a EAJA da RME” (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 15) surge na PPP 2005-2008.

O processo de elaboração da PPP 2005-2008/2009, a qual unificou o atendimento de 1ª a 8ª séries, foi influenciado pelas ações sobre as quais discorreremos. Neste sentido, o conhecimento acerca destas ações contribui para que melhor possamos compreendê-la. Simultaneamente ao desenvolvimento destas ações, foi aprovada e implementada a PPP 2002-2005, responsável pela unificação de 1ª a 4ª séries. Doravante apresentaremos as principais características destas duas PPPs, elaboradas na fase de unificação das propostas.

## **CAPÍTULO III**

### **A EJA EXPLICITADA NAS PPPs UNIFICADAS DA EAJA E SUAS REESCRITAS**

A segunda fase do processo de construção das PPPs da EAJA na RME de Goiânia culminou com a elaboração da primeira proposta. A elaboração das demais propostas ocorreu nas fases seguintes. Neste capítulo, nos deteremos na terceira e quarta fase caracterizadas, respectivamente, pela *unificação* dos atendimentos prestados ao público da EAJA, dentro de uma mesma proposta, e pela busca de aprimoramento através de sua *reescrita*.

#### **3.1 Terceira fase: a unificação das propostas**

Na fase de unificação foram elaboradas duas propostas: a “*Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série*” e a “*Proposta Político Pedagógica Unificada de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*”. Vários elementos, em torno dos quais se deu a sistematização destas propostas, foram levantados, conforme abordamos no capítulo anterior, a partir do desenvolvimento de ações que as precederam.

Conforme visto anteriormente, as discussões realizadas no âmbito da RME apontavam para a unificação do atendimento da EAJA, sob uma mesma proposta. Esta unificação ocorreu em duas etapas. Inicialmente foi unificada a proposta de atendimento às

turmas de 1ª a 4ª séries e, posteriormente, a proposta de atendimento unificado foi estendido às turmas de 5ª a 8ª séries.

A primeira proposta de unificação, aprovada para o período 2002 a 2005, estendeu a todas as turmas de séries iniciais, em caráter experimental, as características do Projeto AJA que possibilitavam um melhor atendimento às especificidades dos educandos, a exemplo da flexibilidade no ingresso e no avanço. Esta proposta contemplou os dois tipos de atendimento que ocorriam na RME em relação às turmas iniciais: o ensino regular - estrutura seriada - e a suplência<sup>59</sup> – estrutura modulada.

A segunda, aprovada em 2005 para o período 2005-2008, abrigou todas as formas de atendimento realizadas pela SME em relação à EAJA. Neste documento foram incorporadas a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série, a Experiência Pedagógica para o Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – Projeto AJA – 1ª a 4ª série e a Proposta do Projeto AJA-Expansão. Por contemplar todo o atendimento da SME ao público de EAJA, este documento reflete a culminância de um esforço de construção de uma proposta única que refletiria a identidade da EAJA na SME.

### **3.1.1 Unificação de 1ª a 4ª séries: a segunda proposta**

Após a regulamentação da primeira proposta, para todo o ensino noturno, a continuidade das discussões ocorridas na RME apontava para a necessidade de unificação do atendimento do público de 1ª a 4ª séries, uma vez que na mesma rede coexistiam duas formas de atendimento diferentes - modulado e seriado – para um mesmo público. Considerando que a regulamentação do Projeto AJA, feita pelo CME através da Resolução nº 071 de 12/11/1999, expirava a validade em dezembro de 2001, a SME se empenhou em unificar o atendimento, trazendo para o mesmo documento a proposta de trabalho junto às turmas de 1ª a 4ª séries do ensino noturno e às turmas atendidas no projeto AJA. Surge, então, a segunda PPP da EAJA: *Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série” (2002-2005)*, aprovada através da Resolução CME nº 037 de 20/03/2002.

Ainda em 2001, alguns resultados prévios já haviam sido obtidos. Estes resultados apontavam para:

---

<sup>59</sup> Esse caráter de suplência, relacionado ao Projeto AJA, se deu em função de que sua carga horária anual, dividida em módulos, não atendia à carga horária mínima exigidas pela LDB n.º 9394/96.

[...] uma unificação da EAJA de 1ª à 8ª série, cujo primeiro passo foi a adoção de elementos constituintes da Proposta do Projeto AJA, princípios, flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo, reuniões semanais de planejamento, avaliação processual e contínua, sendo descritiva de 1ª a à 4ª série. (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 14)

As discussões decorrentes da pesquisa transcorriam paralelamente ao debate que vinha ocorrendo na RME sobre o atendimento a adolescentes, jovens e adultos, o qual já havia indicado a necessidade de unificação do atendimento de 1ª a 4ª séries, cuja organização se dava de duas formas distintas e sob diferentes regulamentações: Projeto AJA e Ensino Noturno – séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como resultado destas discussões foi elaborada a Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série para o período de 2002 a 2005, com uma carga horária de 600h presenciais e 200h de atividades complementares fora do horário de aulas, matrícula ao longo de todo o ano, podendo ser realizada em caráter especial quando o educando não apresentasse comprovante de escolaridade anterior, situação cuja regularização se daria via classificação ou reclassificação, conforme melhor indicação.

As atividades complementares seriam, com antecedência, planejadas coletivamente pelos professores. Ocorreriam fora do horário de aulas com a presença do aluno, mas não necessariamente a presença do professor. Tinham por objetivo oferecer subsídios ao processo pedagógico, uma vez que eram pensadas a partir do histórico de vida dos educandos. As atividades se relacionavam à pesquisa e à busca do conhecimento pelo próprio aluno em situações de intercâmbio entre escola e comunidade nos seus diversos segmentos, visando o desenvolvimento científico, artístico e cultural do aluno dentro da escola. Para viabilizar o desenvolvimento destas atividades foram estabelecidas parcerias com outros órgãos de diversas áreas – trânsito, esporte, saúde, cultura, meio ambiente, cidadania, entre outros- os quais dariam apoio ao trabalho orientado pela escola. Entretanto, as atividades não ficariam a eles vinculadas, pois foi concedida à escola autonomia para estabelecer seus próprios contatos e parcerias, a partir dos objetivos estabelecidos em sua proposta de trabalho. Neste aspecto, nota-se um avanço em relação à proposta do ensino noturno aprovada em 2000, pois em 2002 houve uma maior explicitação acerca de como trabalhar estas 200 horas de modo a contribuir efetivamente com o desenvolvimento dos educandos.

Em relação à matrícula de 1ª a 4ª séries, em toda a rede foi possibilitado aos alunos se matricularem em qualquer momento do ano letivo sem prejuízo ao aproveitamento. Esta flexibilização possibilitou-lhes a retomada de seus estudos em qualquer época, eliminando

prazos impeditivos de sua inserção/reinserção na escola. Anteriormente somente os alunos recebidos por transferência dentro do ano em curso podiam realizar a matrícula fora do prazo estabelecido para a matrícula inicial. Mediante esta flexibilização, caso o aluno não apresentasse documentação hábil para seu ingresso com o ano em curso, ainda poderia matricular-se, em caráter especial. Em época específica, se submeteria à classificação ou reclassificação conforme o mais apropriado para cada caso. A matrícula especial foi uma grande conquista porque, em qualquer momento que o aluno estiver em condições de buscar acesso à escola, ele poderá fazê-lo. Isso reflete a preocupação com a inclusão dos alunos, pois não basta ter escolas com vagas disponíveis. É necessário que o aluno possa ter acesso a ela. A espera pela época específica anteriormente determinada muitas vezes se constituía em fator de desmotivação e de impedimento para a inclusão do aluno. A flexibilização concedeu-lhe livre acesso, oportunizando este ingresso a um contingente maior de pessoas.

Outras alterações também foram trazidas pela proposta. A realização do Planejamento Coletivo quinzenalmente foi assegurada, porém sem a dispensa dos alunos como ocorria anteriormente. Ele passou a ocorrer com a presença dos educandos na escola realizando atividades previamente orientadas.

Uma alteração que merece destaque é a explicitação da concepção de trabalho coletivo como eixo fundamental para a prática educativa dialógica. Embora a dialogicidade e o trabalho em equipe estivessem, mesmo que de forma restrita, subentendidos na PPP 2000, inclusive como condição basilar para a realização do trabalho interdisciplinar requerido pela base paritária, não havia um esclarecimento desta concepção. O entendimento de trabalho coletivo, até então, limitava-se à união dos sujeitos intramuros da escola. A PPP 2002, além de apresentar o trabalho coletivo como eixo da proposta, trouxe uma concepção mais ampliada:

O trabalho coletivo pressupõe a integração, a harmonia e o compromisso entre os membros que o planejam e o desenvolvem. Entende-se por *planejamento escolar coletivo* a efetiva reunião de TODOS os integrantes da comunidade escolar (equipe pedagógica – dinamizador, pedagogos, licenciados, coordenadores e diretor - técnicos administrativos, conselho escolar, alunos, moradores locais e pais de alunos) para juntos decidirem os rumos (os objetivos, os conteúdos e a metodologia) que nortearão as atividades escolares e extra-escolares, desde a escolha do tema/assunto até os detalhes estratégicos/metodológicos e o compromisso de auxílio interprofissional e integração interdisciplinar. Por *desenvolvimento coletivo de atividades* entende-se o efetivo empenho de TODOS os integrantes da comunidade escolar na execução conjunta, responsável, objetiva e integrada do trabalho previamente planejado. (GOIÂNIA, SME, s.d, p. 2)

A partir desta concepção, o planejamento de 1ª a 4ª séries assume outra perspectiva dentro da escola. Não se tratava mais de uma atividade solitária ou em duplas ou trios de

professores. Tratava-se de um momento onde os diversos profissionais que fazem a mediação do processo ensino aprendizagem – professor referência, dinamizador, professor de Educação Física e coordenador pedagógico – dialogam acerca deste processo e se responsabilizam, mutuamente, pelo desenvolvimento dos alunos. Este diálogo perpassa por todas as fases do processo dentro do planejamento coletivo e do desenvolvimento coletivo das atividades. Foi nesta proposta que se originou a ideia da presença simultânea de dois ou mais professores ministrando uma mesma aula - regência compartilhada -, a qual só emergiu de forma mais incisiva no contexto dos encontros formativos da RME a partir de 2013, mediante implantação da experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Formação Inicial e Continuada com financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PROEJA-FIC/Pronatec).

No tocante à avaliação, a PPP também mostrou avanços. Trouxe, mesmo que brevemente, a concepção defendida pela RME, no sentido de um processo de análise da “[...] relação do sujeito, em sua totalidade, com sua aprendizagem, na perspectiva da continuidade e do avanço na construção do conhecimento”. Esta apresentação, assim como as alterações ora relatadas, representou um avanço na sistematização da PPP, pois sinalizou que a avaliação não se dá em caráter de terminalidade, como se fosse um veredicto sobre um processo que se findou. Trata-se de um momento de reflexão para contribuir com a trajetória de aprendizagem do educando. Enquanto contribuição para a qualidade desta trajetória, não caberia a atribuição de notas para quantificar o nível de aprendizagem em um estágio que ainda não foi concluído. A atribuição de notas para indicar que o aluno ainda não avançou de uma etapa para outra só provocaria em si o reforço de um autoconceito negativo. Neste sentido, o registro avaliativo proposto foi o descritivo com atribuição de notas somente nos casos de avanço para o próximo módulo ou série do processo de escolarização.

A formação continuada também foi assegurada e apresentou um avanço no sentido da delimitação de responsabilidades. Nesta PPP ficou estabelecido que ela se daria em instâncias distintas: através de cursos promovidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), no contraturno<sup>60</sup> de trabalho dos professores, nas jornadas pedagógicas e em momentos semanais de estudo na escola, garantidos pela presença do professor dinamizador. Entretanto, apesar de positiva, esta delimitação, por si só, não era suficiente para garantir a formação. O critério de ofertas de cursos pelo CEFPE, no

---

<sup>60</sup> Devido à baixa procura para a realização dos cursos, com o passar do tempo as atividades passaram a ser realizadas quase sempre no horário de trabalho dos servidores. (Ver FRANCISCO, 2015)

contraturno, não atraía os professores, os quais geralmente tinham outro vínculo empregatício e não apresentavam disponibilidade para frequentar os cursos ofertados.

Em se tratando da formação é importante trazer algumas informações de como vem transcorrendo este trabalho na SME. Segundo Francisco (2015, p.86 ),

No âmbito da EJA, o marco para uma formação específica considerando os sujeitos da modalidade advém do início da década de 1990, quando foi criado o Projeto AJA, em 1993, sendo assumida semanalmente pelo SEAJA da SME em parceria com a UFG, o que permaneceu até o ano de 1999, quando passou esta formação aos cuidados do CEFPE, desde que a Rede assumiu os princípios do Projeto AJA para toda a EAJA.

Formação continuada que ocorrerá também com a criação do Projeto AJA-Expansão, com formação teórico-prática semanal, desde 2001, com a parceria da SME, UFG e UCG, até 2010, sendo assumido posteriormente pela Equipe da DEF-AJA nas dependências do CEFPE, com momentos de apoio da UFG e Fórum Goiano de EJA.

Em relação ao CEFPE, a formação dos profissionais da EAJA tem ocorrido através de diferentes ações seja de forma contínua ou pontual. As ações formativas continuadas ocorrem nas dependências do CEFPE, podendo ser moduladas, com duração de um ou dois semestres, ou em caráter permanente. Segundo Francisco (2015, p. 87), são ofertados cursos de forma modulada e Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) modulados ou permanentes, a exemplo do “GTE dos coordenadores pedagógicos da EAJA, os quais têm, entre outras, a função de dirigir a formação continuada na escola em que atua”. Já as ações pontuais se diversificam, podendo ser realizadas através de ações articuladas com a UFG, DEF-AJA<sup>61</sup>, Fórum Goiano de EJA ou outros parceiros<sup>62</sup>. A realização de Oficinas Pedagógicas, Colóquios, Encontros Temáticos, Encontros do Fórum Goiano de EJA e Ciclo de Debates são exemplos de ações formativas pontuais. Em anexo, segue relação das ações formativas promovidas pelo CEFPE, voltadas para a EAJA, no período de 2004 a 2014.

Em linhas gerais, a Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série representou um importante avanço no processo de construção das PPPs. Pela incorporação de uma estrutura mais flexível decorrente dos princípios e eixos defendidos, configurou-se em uma proposta mais inclusiva e que expressou coerência entre as concepções de homem e educação já postuladas na PPP 2000, a metodologia proposta, a concepção de avaliação e a estruturação do atendimento. Embora não

<sup>61</sup> O processo de reestruturação da Prefeitura de Goiânia ocorrida em 2015 (Lei complementar 276/2015, a qual dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal e estabelece um novo modelo de gestão) transformou o DEF-AJA em GEREJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>62</sup> Estas parcerias nem sempre implicam no envolvimento do CEFPE no planejamento e execução das ações formativas, podendo ocorrer, conforme a circunstância, tão somente a inclusão do evento formativo no planejamento do curso ofertado. Assim, os cursistas participam de eventos organizados por outras instâncias e têm estas horas computadas na carga horária do curso ofertado pelo CEFPE.

esteja presente na PPP a discussão sobre o trabalho enquanto princípio educativo e as discussões em relação à fundamentação teórica ainda se apresentassem carecendo de maior aprofundamento, a inserção do trabalho coletivo enquanto elemento basilar da PPP também representou um avanço significativo.

Em termos de rede, os avanços não se materializaram somente na PPP da EAJA. Enquanto o trabalho de 1ª a 4ª série se pautava em Proposta de Trabalho específica para estas séries, o trabalho com as séries finais continuava sendo realizado sob a orientação da Proposta Político Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno regulamentada no ano 2000. Em decorrência dos primeiros resultados da pesquisa intervencionista, realizada no período 2001-2003, terem apontado para a unificação de 1ª a 8ª série, antes mesmo do término da vigência da proposta (2000-2003), os princípios do Projeto AJA e a garantia da formação continuada em horário de trabalho foram estendidos a toda a RME. Além destas conquistas, a pesquisa assegurou a adequação da formação às especificidades da modalidade e a implantação do Projeto Estudar sem Fome<sup>63</sup>.

O debate em andamento na RME, em relação à EAJA, continuou ocorrendo simultaneamente, aos estudos, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica realizadas no contexto da pesquisa. Em meio a esse movimento, ainda no período da gestão democrático popular, foi constituído o Fórum Goiano de EJA<sup>64</sup>, tendo sido a SME de Goiânia uma das articuladoras desse processo desde 1999. Nos encontros promovidos pelo Fórum, a SME tem viabilizado a participação de gestores, professores e educandos. A constituição deste Fórum veio somar no processo de entendimento das especificidades da modalidade de EJA e para o seu fortalecimento, enquanto direito, na RME.

### **3.1.2 Unificação de 1ª a 8ª séries: a terceira proposta**

Os resultados preliminares da pesquisa intervencionista apontaram, em 2001, para a unificação da EAJA de 1ª a 8ª séries. O ponto de partida desta unificação seria a expansão dos

---

<sup>63</sup> 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.

<sup>64</sup> Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos configuram-se como um movimento social na luta pela EJA numa perspectiva libertadora, envolvendo diferentes segmentos organizados da sociedade civil e instâncias de governo, em cada uma das 27 unidades federadas. O Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos é um espaço de discussão, reivindicação, proposição, trocas de experiências, encontros permanentes e ações em parceria, que articula os diversos segmentos, instituições e movimentos sociais envolvidos com a EJA, socializa iniciativas existentes com aprofundamento teórico-metodológico de temas em EJA e intervém na elaboração de políticas públicas e ações voltadas para esta modalidade educacional. É um movimento complexo e plural, que busca uma nova organização da EJA em Goiás e no Brasil. (PORTAL DO FÓRUM GOIANO DE EJA, 2017).

princípios do Projeto AJA para toda a EAJA, em termos de “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, SME, 2005, p. 9).

O processo de unificação de 1ª a 8ª série não se deu de imediato. A regulamentação referente ao Projeto AJA teria seu prazo de validade expirado ao término de 2001, sendo necessária uma ação imediata para regularizar sua continuidade na RME. Todavia, em 2001, por intermédio da referida pesquisa, o processo de construção coletiva e democrática da proposta curricular – que se pretendia transformadora e correspondente às expectativas e necessidades dos educandos e comunidade – estava apenas iniciando. Não seria possível aguardar o término deste processo e manter regularizado o Projeto AJA na SME. Diante disso, enquanto prosseguiram os debates na RME com vistas à construção da proposta curricular, foi elaborada e aprovada a Proposta de Unificação de 1ª a 4ª série.

Em relação às turmas de 5ª a 8ª séries, a extensão dos princípios do Projeto AJA, então já presentes na PPP 2002-2005, iniciou no ano subsequente à aprovação desta proposta. Referindo-se à carga horária de 600 horas presenciais e 200 horas de atividades complementares, “em 2003, por meio da pesquisa, ampliou-se tal conquista para todo o coletivo de professores da EAJA” (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 9). Entretanto, a finalização do processo de unificação de 1ª a 8ª séries se deu ao final de 2004, mediante o término da elaboração da PPP unificada para todo o Ensino Fundamental, a qual contemplava todas as formas de atendimento realizadas na RME: *Programa AJA-Expansão – Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos; Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série (Regular e Projeto AJA); Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série- Base Curricular Paritária (Regular)*. Esta PPP foi enviada ao CME em novembro de 2004 e teve sua implementação iniciada em 2005. Sua regulamentação se deu por um período de 4 anos, pela Resolução CME nº 140 de 22/06/05, sendo prorrogado por mais um ano pela Resolução CME nº 177 de 08/10/08.

Esta PPP, sistematizada pela equipe da DEF-AJA durante a gestão 2001-2004, embasada por todo o processo de construção radicado em 1993 e, em especial, pela pesquisa realizada durante a referida gestão, foi, sem dúvida, o marco mais significativo desta história. Não significa, porém, que nada mais importante tenha ocorrido. O processo de diálogo e debate na RME continuou, com avanços e recuos, mediante processos de avaliação e adequações materializadas nas reescritas. O que a caracteriza como marco mais significativo é a sua abrangência. A partir do momento em que, após mais de uma década de trajetória

caracterizada por sucessivos passos nesta direção, institui-se uma proposta que abarque toda a realidade em relação à EAJA, também se apresenta a identidade desta rede frente a esta modalidade. Até aqui, a luta era pela construção de uma PPP para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos da SME. A partir de então, o processo continuou, porém como aprofundamento das discussões e intervenções no sentido de aprimoramento.

Sendo assim, na PPP da EAJA (2005-2008/2009), as concepções e princípios, sobre os quais se fundamenta, continuam sendo os mesmos que foram adotados na PPP (2002-2005), os mesmos que inspiraram a PPP (2000-2004) e os mesmos que foram trazidos para a RME, enquanto fundamentos de uma proposta pedagógica, pelo Projeto AJA. Há, portanto, uma identificação com as propostas anteriores em relação às concepções e princípios que as fundamentaram. É importante ressaltar que, a PPP 2005 dedicou maior espaço para a formulação de sua fundamentação teórica, o que revela a valorização atribuída à segurança conceitual necessária à uma prática consistente e reflexiva.

Essa manutenção das concepções e princípios se justificava em razão de que “Todas as propostas foram estruturadas com o objetivo de resguardar a todos/as o direito a uma educação de qualidade” (GOIÂNIA, SME, 2005, p.10). Isto significa que a preocupação esboçada pela SME não era com a inclusão restrita ao acesso, mas estendida à permanência do educando. Em sua justificativa, a PPP reitera o seu compromisso com os educandos e educandas da EAJA:

Em relação à EAJA, a SME tem como compromisso garantir ao(à) educando(a) o direito ao processo de escolarização com êxito, bem como a sua permanência no mesmo e reduzir os índices de analfabetismo. Assim, estabeleceu-se uma organização que procurou, conforme determinado pela Lei N° 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, valorizar as especificidades de nossos educandos e educandas, possibilitando-lhes o direito de acesso ao sistema de ensino e sua permanência nele por meio [de] um trabalho coletivo, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, cujo desafio maior é de resguardar o direito de dar início e/ou continuidade à escolarização para aqueles que não a tiveram na idade regular, conforme determina [...] [a] LDB/96. (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 10)

Neste ínterim, é oportuno questionar: qual a assunção das gestões que assumem a SME, pensando em uma política pública de estado e não só de governo, frente à implementação deste compromisso firmado na(s) PPP(s)? Esta questão se coloca porque o pontapé inicial para o movimento de reflexão e debate ocorrido na RME para discutir a EJA e caminhar em direção à construção de uma proposta que se colocasse a serviço da classe trabalhadora e que se constituísse em expressão da identidade da EAJA nesta rede, se deu sob a gestão 1993-1996, do PT, tendo à frente da prefeitura o Prefeito Darci Accorsi e à frente da

SME, três diferentes secretários, com ênfase na primeira: a professora Mindé. Neste período se deu o acolhimento do Projeto AJA pela SME e foi instaurada a discussão sobre a EJA na RME, mobilizando, gradativamente, seus sujeitos nos diversos segmentos. A entrada dos princípios da Educação Popular, através do Projeto AJA e dos Círculos de Cultura e o início da mobilização dos sujeitos nas discussões sobre a EJA, se deu nesta gestão, coadunando com o projeto de educação do PT e com sua concepção de democracia e participação popular.

Sabe-se que o PT é um partido radicado nos movimentos sociais, ligado às lutas empreendidas pela classe trabalhadora em prol da consecução de seus direitos, dentre eles o direito a uma educação a favor do trabalhador. E foi na gestão petista de 2001 a 2004 que se deu a culminância deste amplo processo de reflexões e debates, mediante a elaboração da proposta unificada da EAJA: desde a ida da equipe para as 89 escolas; a adesão de 42 destas junto à pesquisa (totalizando 47%), os estudos e reflexões realizados, a coleta de dados, etc.

A escrita foi lenta, devido às várias frentes de trabalho de cada profissional envolvido haja vista o propósito de se garantir a presença de todos e de todas em todo o processo de escrita. No decorrer da escrita fomos recebendo orientações e indicações de referências bibliográficas sobre concepções, metodologias e tipos de pesquisa por parte da professora Maria Emilia (UFG) nossa assessora. Essas referências foram Paulo Freire (1987,1996), SEJA-Porto Alegre (1998), Brandão (1999), Minayo (1994), Ludke e André (1986).

Após essas leituras optamos pela pesquisa participante que envolvesse, no mínimo, 30% das escolas 89 (oitenta e nove) que atendiam a EAJA, sendo 10% de escolas com Ensino Fundamental completo<sup>65</sup>, 10% de escolas com 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental<sup>66</sup> e 10% de escolas com 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. . O nosso projeto contava além de problematizações, referenciais teóricos e objetivos uma metodologia que relacionava etapas a serem desenvolvidas bem como cronograma. (GOIÂNIA, SME, [2004], p. 2)

Todo o processo de discussão que antecedeu a elaboração desta PPP, a partir da pesquisa para a construção da proposta curricular da RME para a EAJA, se deu dentro desta gestão, a qual defendia a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos, pela via do compromisso para com a EAJA.

Apesar da alternância de gestões, sendo duas petistas e uma pessedista, o processo e construção das PPPs não sofreu rupturas. Os avanços que vieram sendo conquistados ao longo destas três gestões a partir da realização de discussões, seminários, documentos e propostas aprovadas e implementadas, foram contempladas na PPP 2005, preservando a memória deste processo.

<sup>65</sup> Dentre elas 50% teriam o Projeto de Experiência de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA) e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental Regular e 50% de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental Regular.

<sup>66</sup> Dentre estas 50% deveriam atuar com o Projeto AJA e 50% com a 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental Regular.

A estratégia preponderante para a elaboração da PPP 2005 foi a realização da pesquisa (2001-2003), através da qual trabalhou-se o aprofundamento teórico e a concepção de Educação Popular, currículo e organização curricular com os/as profissionais das escolas e os/as educandos/as. Outras temáticas aprofundadas foram legislação e aspectos legais da EJA; diferenciação entre o trabalho com projeto de ensino-aprendizagem e tema gerador; o processo de construção do currículo a partir da realidade dos alunos; a avaliação na escola (classificação, reclassificação, avanço numa perspectiva de avaliação diagnóstica, processual e formativa). Como exemplo do trabalho realizado nas reuniões apresentamos a pauta de reunião com as URE's do dia 19/02/2004:

[...]

3. Discussão sobre “Avaliação” (avanço, classificação e reclassificação).

3.1 Objetivos:

Orientar/subsidiar os apoios pedagógicos para o acompanhamento com qualidade às Unidades Educacionais haja vista aproximação do dia 31 de março, prazo final para os exames de classificação e reclassificação.

Refletir sobre o processo de discussão da avaliação, tendo em vista a necessidade de darmos continuidade à mudança de concepção, bem como da forma de registro nas turmas de 5ª a 8ª série da Base Curricular Paritária.

3.2 Proposta:

- Promover reuniões com secretários(as) e professores(as) das unidades educacionais que atendam a EAJA sobre avanço, classificação e reclassificação;
- Promover um encontro com representantes de professores das unidades educacionais para discutir concepções de avaliação (abril), desencadear discussões no interior das escolas culminando em propostas/sugestões (maio e junho), sistematização das propostas e encaminhamentos (agosto) e encontro de apresentação da proposta final (setembro).

4. Documentos da pesquisa: (dia 15 retorno)

- Apresentar Histórico para leitura e considerações.
- Encaminhamentos para os demais textos (currículo e formação).

5. Assessoria do Prof. Gouveia – Dia 12/3/04 (dia todo)

- Elencar dificuldades/dúvidas surgidas durante o acompanhamento às escolas em relação à implementação da proposta curricular via tema gerador.
- Através de uma “teia” já construída por uma das escolas, fazer um trabalho de levantamento de conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina. (GOIÂNIA, SME, 2004c)

Pode-se observar que esta reunião, a exemplo das demais ocorridas ao longo da pesquisa, constituiu-se em momento formativo que orientava o processo de aprofundamento das temáticas trabalhadas junto aos coletivos de profissionais das escolas.

Além dos aprofundamentos teóricos realizados através da pesquisa e dos encaminhamentos dela decorrentes, a PPP 2005 se orientou também pelos preceitos legais expressos pela Constituição Federal, LDB 9394/96 e Plano Municipal de Educação. Foram observadas também as orientações advindas da V Conferência Internacional sobre Educação

de Adultos (V Confinteia<sup>67</sup>) promovida pela Unesco em 1997, cuja pretensão expressa era a de estabelecer um diálogo com todas as instâncias que têm se ocupado da educação de adultos: governos, ONGs e instituições que desenvolvem programas nesta área.

Na concepção trazida pela V Confinteia, a consolidação da alfabetização se daria por meio da continuidade dos estudos não se limitando à educação básica. Não bastaria aos governos se aterem ao caráter compensatório historicamente impresso à EJA. Era necessária uma ampliação da visão de EJA para além da reposição da escolaridade não ocorrida no período da infância e/ou da adolescência. A educação continuada se apresentava como via indicada para assegurar a participação na sociedade.

Nesta conferência foram firmados alguns compromissos no sentido de garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica, uma das metas previstas na *Agenda para o Futuro* – instrumento aprovado pela Declaração de Hamburgo para acompanhar e avaliar a implementação das ações definidas pelos governos para possibilitar o alcance das metas propostas. Mediante a Agenda para o Futuro, os governos se viam obrigados a cumprir os compromissos firmados junto às agências internacionais, de modo especial a Unesco. As solicitações e/ou exigências destas agências, a despeito dos interesses que levaram à sua criação, tem se desdobrado em ações governamentais que muitas vezes favorecem a luta pela EJA com qualidade social enquanto direito. A exemplo disso temos o surgimento dos Fóruns de EJA e a realização dos Encontros Regionais e Nacionais de EJA. Este movimento foi desencadeado pela convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Confinteia. Desde então, a consolidação dos Fóruns tem sido primordial para o fortalecimento da luta em defesa do direito e da qualidade no campo da EJA.

Em Goiânia, a SME participou ativamente da constituição do Fórum Goiano de EJA em 2002, tendo sido uma das articuladoras deste processo desde 1999. Sua participação nos encontros promovidos pelo Fórum tem contribuído para o entendimento das especificidades

---

<sup>67</sup> Nesta conferência, para proceder a um trabalho conjunto, foram reunidos todos os agentes públicos e privados (ONGs, empregadores, sindicatos e outros parceiros sociais), cujo papel vinha sendo considerado decisivo para a educação de adultos, sob a perspectiva da Unesco. A conferência, da qual resultou a Declaração de Hamburgo, recomendava aos países membros trabalhar a educação de adultos em estreita relação com a sociedade civil e anunciava a importância da educação ao longo de toda a vida para aprender, se reciclar e progredir. A qualidade desejável de vida para homens e mulheres foi condicionada à continuidade da aprendizagem ao longo da existência. E a saída para as crises econômicas que vinham se instaurando nos países foi vinculada a medidas relacionadas ao aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos e das competências de seus cidadãos, independentemente de seu status profissional. Este aperfeiçoamento representaria um esforço em prol do crescimento da produtividade. Neste sentido, a Declaração recomendava a eliminação de barreiras entre educação formal e não formal possibilitando aos jovens adultos o prosseguimento de seus estudos depois da escolaridade formal inicial.

da modalidade de EJA e para o seu fortalecimento, enquanto direito, na RME (GOIÂNIA, SME, 2010), trazendo reflexos na elaboração das PPPs.

Coadunando com a concepção de educação permanente trazida pela V Confinteia, que caracteriza a função qualificadora da EJA, a PPP 2005 explicitava o entendimento de que aos educandos não bastaria a educação básica, mas uma educação pautada nos princípios da Educação Popular, crítica e que favorecesse a continuidade da escolarização. Era necessário que fosse a eles garantida a possibilidade de desenvolver suas habilidades e participar da construção de novos conhecimentos científicos e sócio históricos. Considerando a escola como locus de desenvolvimento da capacidade de perceber caminhos para a superação de problemas sociais, a PPP manteve os princípios do Projeto AJA – cidadania, identidade, aprendizagem e linguagem – acrescidos do princípio do trabalho coletivo introduzido na PPP 2002, como seu eixo norteador e adotou 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, SME, 2005, p. 12).

Ao mesmo tempo em que adotou a premissa da autonomia das escolas, também reforçou a construção da autonomia do aluno ao estabelecer como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação e expressão oral, corporal e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, visando o estímulo a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender. Desta forma, todo o ensino ministrado pela escola se colocaria a serviço da construção desta autonomia cuja abrangência extrapolaria os limites da escola, chegando à atuação na sociedade. Como objetivos apresentou, também, dentre outros que já vinham sendo estabelecidos em propostas anteriores, a ampliação do atendimento em locais de pequenas demandas, remetendo para a proposta da organização alternativa, e a promoção de alfabetização em turmas formadas por educadores populares em regime de parceria com a sociedade civil, contemplando na PPP o Projeto AJA-Extensão.

Quanto à fundamentação teórica, percebe-se a busca de aprofundamento da concepção de educação presente desde 1993, fundamentada na teoria freireana. A EAJA é apresentada na perspectiva da qualidade social pautando-se, a exemplo das anteriores, numa concepção humanista de educação, o que pressupõe a adoção de um referencial teórico que embasa sua estruturação e oriente suas práticas pedagógicas a partir do pressuposto de que os seres humanos são sujeitos historicamente constituídos, vivendo numa realidade que, em processo permanente, vai sendo transformada pela ação destes sujeitos, os quais têm nos espaços de escolarização um importante locus para sua formação intelectual e moral.

Assim, o referencial primeiro da proposta é a teoria freireana que concebe como fundante a politicidade do ato educativo, premissa sobre a qual foram elaborados os princípios que estabelecem a direção do trabalho realizado em todo o atendimento da EAJA. À teoria de Freire foi acrescentada as contribuições da Psicologia Social, trazendo uma “abordagem sócio-interacionista acerca da formação identitária de seus sujeitos e de seus mecanismos psicológicos, tendo-a como processual e tecida nas relações sociais por eles estabelecidas” (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 13). Assim, instaurou-se uma discussão complementar à anterior: conhecer os processos mentais dos educandos para saber como ocorre a aprendizagem. Neste aspecto, foram tomados por referência os estudos de Vygotsky (1979, 1984).

Vygotsky adotou a filosofia marxista como alicerce para a compreensão do homem e defendeu as ideias que: a humanidade do ser resulta de sua relação dialética com o meio sócio cultural; o desenvolvimento das funções psíquicas só pode ser explicado a partir das relações que cada sujeito desenvolve na sociedade. Isto significa que o diferencial entre o homem e os outros animais está nas funções psicológicas<sup>68</sup> superiores, as quais são originadas nas relações que os homens estabelecem entre si e com o meio, à medida em que são internalizadas as formas culturais de comportamento.

Vygotsky (2000, p. 33), afirma que “O homem é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. E acrescenta: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas.” (VIGOTSKY, 2000, p. 26) O desenvolvimento da estrutura, conteúdo e complexidade das funções psicológicas superiores se dá na relação estabelecida entre as pessoas e entre elas e a cultura. O alicerce deste desenvolvimento é, portanto, o plano das interações. Interagindo com outros e com o mundo, nos constituímos.

Esta interação é feita através de mediações, as quais são realizadas por intermédio de instrumentos ou de sistemas simbólicos. Ao interagir com o outro e com seu meio através das relações de mediação, o indivíduo vai internalizando os processos culturais. Os comportamentos sócio-históricos e os sistemas simbólicos estabelecidos na sociedade são

---

<sup>68</sup> O homem é dotado de funções psicológicas elementares, de caráter biológico, responsáveis por respostas imediatas desencadeadas pela estimulação ambiental, cuja recepção se dá por intermédio da percepção. A elas aliadas estão as funções psicológicas superiores, subordinadas às regularidades históricas. Subjacente a elas encontra-se a intencionalidade. Estas funções não são estruturas naturais, mas construções. Elas são tipicamente humanas e se constituem em processos voluntários que possibilitam ao indivíduo agir sobre seu contexto de modo intencional, voluntário. Estão diretamente relacionadas à intelectualidade e são responsáveis pelo controle consciente do pensamento. Dentre estas funções encontram-se atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação (VIGOTSKY, 2000).

assimilados e modificados pelo indivíduo, num processo de internalização<sup>69</sup> e reconstrução. Pelo processo de interação social, ele entra em contato com a cultura e, ao mesmo tempo, vai construindo sua subjetividade, desenvolvendo uma visão pessoal da realidade que o cerca.

A mediação por instrumentos ocorre mediante a utilização de ferramentas físicas elaboradas pelo homem com a intencionalidade de auxiliá-lo em sua atividade junto à natureza. É uma mediação de caráter técnico. Os instrumentos auxiliam o homem a exercer sua influência sobre o objeto de sua ação (VYGOTSKY, 2007, p.55). A fabricação destes instrumentos gera produção de conhecimento e transformação da realidade, fazendo parte do processo de construção da história. A mediação por signos<sup>70</sup> ocorre mediante utilização de mecanismos psicológicos que dirigem as ações do pensamento. É uma mediação de caráter semiótico, operando no plano da representação.

Segundo Vygotsky (2007, p. 39), “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Isto significa que, apesar das diferenças existentes entre instrumento e signo, ambos são utilizados para mediar a ação humana, sendo que o primeiro torna mais eficaz a ação material e o segundo auxilia na ação mental, conferindo significação ao que se faz. É no campo da ação mental, mediante a utilização dos signos, que ocorre o processo de internalização.

A interação do homem com o meio sociocultural, através das mediações, leva à internalização e aprendizagem, à qual está interligado o desenvolvimento humano. Os instrumentos e signos mediam as funções psicológicas superiores e promovem seu aprimoramento. Assim, as relações de mediação se constituem em instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Esta mediação é construída e transformada ao longo do desenvolvimento, nas diferentes fases da vida humana. O desenvolvimento e a aprendizagem estão, portanto, interligados e intrinsecamente relacionadas à interação social.

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 118 ou 2007, p. 103).

---

<sup>69</sup> Internalização, segundo Vygotsky (2007, p. 74), é “a reconstrução interna de uma operação externa”. Neste processo, um objeto externo se torna interno à medida em que recebe uma significação.

<sup>70</sup> Os signos são sistemas simbólicos que representam o real. Não representam objetos estáticos nem homens isolados. Sua representatividade está relacionada com a realidade e a multiplicidade de fatores que a constituem inter-relacionando-se dialeticamente. Desta forma, não se limitam à realidade natural do objeto, mas à sua existência social. Pode, portanto, atribuir múltiplos sentidos a um mesmo objeto ou fenômeno.

A aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos que se inter relacionam de forma complexa. A aprendizagem permanentemente desencadeia o desenvolvimento de funções psicológicas ainda em estado de formação ou em fase de amadurecimento. Desta forma, a progressão do desenvolvimento é mais lenta que a progressão da aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem esteja sempre adiante do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

A descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado implicou na definição de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere às funções mentais estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ao passo que o segundo “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007, p. 59). Para determinar o desenvolvimento real toma-se por base o que já se realiza de forma autônoma enquanto o desenvolvimento potencial é determinado pelo que pode ser realizado com a ajuda de outro com nível de desenvolvimento mais avançado.

Vygotsky (2007) define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível real que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, e o nível potencial que caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal permite acessar o que já foi atingido através do desenvolvimento, bem como aquilo que está em processo de maturação.

A atuação do educador deve se dar na zona de desenvolvimento proximal, buscando viabilizar os processos que estão amadurecendo nos alunos, permitindo uma aprendizagem significativa que se adiante ao desenvolvimento. A mediação do educador é imprescindível para que os educandos se apropriem da significação dos conhecimentos aprendidos e avancem em seu processo de desenvolvimento.

Neste processo de descoberta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky chama a atenção para o fato de que a aprendizagem, resultante da interação do homem com o meio sociocultural, não ocorre somente na escola. Ao ingressar na escola, os educandos já trazem consigo conhecimentos prévios adquiridos através de suas vivências. Assim, qualquer situação de aprendizado tem uma história prévia que deve ser considerada pelo educador.

Outro aspecto fundante de suas formulações é a caracterização da linguagem enquanto elemento fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O autor

defende a existência de uma relação intrínseca entre linguagem e pensamento, sendo a linguagem essencial para o entendimento do funcionamento psicológico do ser humano. A linguagem, além de signo mediador, é portadora da cultura humana e possibilita a organização do real no pensamento. Promove a construção, organização e a propulsão do pensamento de modo a possibilitar a comunicação e, por extensão, a assimilação das informações historicamente acumuladas pela humanidade (VYGOTSKY, 2009).

A comunicação ou intercâmbio social é a função primordial da linguagem, cuja principal forma de expressão se dá através da fala. Para Vygotsky, a fala determina o desenvolvimento do pensamento, regula a formação da consciência e exerce um papel fundamental nas relações sociais. À medida que a fala vai se alterando no decorrer do processo de desenvolvimento das funções mentais, formas próprias de atividade humana e de estruturação mental da ação do sujeito sobre o mundo vão se consolidando.

No intercâmbio social, há uma constante manifestação do pensamento verbal, cuja unidade é a palavra. Enquanto a palavra é a unidade do pensamento verbal, a significação da palavra é a unidade da função de comunicação com a função intelectual do discurso. O pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal no significado. Vygotsky (2001, p. 12) afirma que “uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal [...]”.

As palavras contêm uma significação produzida pela relação entre os homens. São, portanto, dotadas de historicidade. Constituem-se em signos utilizados pelo homem para comporem sua singularidade e organizar e expressar sua condição humana no decorrer do tempo; expressam a consciência humana. A palavra é, portanto, um elemento constitutivo do processo de humanização.

Enquanto instrumento da linguagem, Vygotsky, assim como Freire, vislumbram a palavra como meio de comunicação ou interação que age diretamente na construção do pensamento, evidenciando o papel fundamental da mediação semiótica e da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento. A palavra, dotada de significado, media a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Os conhecimentos historicamente produzidos neste processo de mediação e culturalmente organizados pela humanidade são interiorizados através da linguagem e circulados através da palavra.

A palavra traz em si uma significação historicamente construída acerca do que decorre das interações entre os sujeitos e o mundo exterior. Subjacente a ela está a possibilidade da ação intencional e, por isso, do poder de transformação. Poli (2007, p. 188),

estabelecendo uma aproximação entre Freire e Vygotsky, demonstra o reconhecimento de ambos quanto ao poder transformador da palavra: “[...] enfatiza Freire que dizer a palavra seja transformar o mundo e, emendaria Vygotsky, em sendo a palavra, a linguagem, um instrumento psicológico organizador do pensamento, já aí reside seu potencial de mudança.”

Embora não seja propósito do presente trabalho estabelecer uma aproximação entre estes autores, é interessante ressaltar que, em linhas gerais, há uma congruência<sup>71</sup> entre eles. Ambos se constituem em importantes referenciais das PPPs da EAJA. Poli (2007), ao estabelecer um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural conclui que:

Talvez, então, com base no pressuposto marxista de que a validade do pensamento não é uma questão teórica, mas prática, de tudo se possa afirmar que o diálogo entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, se traduza efetivamente na crença de que o valor da ação educativa comprometida com o desenvolvimento humano está em compreender que é preciso, pela sua mediação, ler e apreender a realidade para transformá-la (POLI, 2007, p.188).

As concepções presentes na pedagogia freireana e na psicologia histórico cultural constituem importantes fundamentos nos quais se apoia a PPP unificada da EAJA. Retomando a caracterização desta PPP, além da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, estudada por Vygotsky, outras concepções que norteiam a prática pedagógica na EAJA estão nela contempladas. Estas concepções, que anteriormente não eram contempladas no texto das PPPs, foram apresentadas através dos conceitos de Currículo, Conhecimento, Trabalho e Cultura.

*Currículo* tomado como conjunto de princípios, valores e ações que perpassam todo o planejamento das atividades escolares, as relações que nela se estabelecem, bem como sua organização e funcionamento.

Ele perpassa as vivências, convivências, aprendizagens, ações e inter-relações, que ocorrem dentro da práxis sócio-cultural, nas suas múltiplas dimensões de existência, dentro e fora da escola, onde o/a educando/a esteja inserido/a. Ele é ação, é caminhada que se constrói para/com cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo aberto, dinâmico, flexível (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 15)

Esta abordagem demonstra a complexidade do currículo e o caráter de envolvimento coletivo necessário à sua construção, a qual, segundo expresso nesta PPP, pauta-se na reflexão sobre as razões pelas quais se faz a escolha de ensinar um conteúdo em detrimento de outro, sob uma perspectiva dialógica, visando a articulação dos saberes populares aos saberes científicos com a finalidade de desvelamento e transformação da realidade. Sua complexidade é expressa ainda pelo entendimento de que o currículo é uma totalidade que envolve as

<sup>71</sup> Para apreensão da aproximação destes autores sugerimos a leitura da pesquisa de Poli (2007).

concepções e as ações que permeiam o caminho desenvolvido pela escola para a consecução de seus objetivos e finalidades. Assim, para além de um rol de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula, o currículo diz respeito às relações estabelecidas, em seus diversos âmbitos, pelos agentes envolvidos no processo educativo, as quais repercutem na constituição dos sujeitos e nas decorrentes escolhas e posturas por eles adotadas.

Muito embora a complexidade, bem como a intencionalidade de transformação social e o envolvimento coletivo estejam claramente contemplados na concepção de currículo professada pela PPP, o jogo de forças existente em torno do currículo escolar, devido ao conflito de interesses que se faz presente no âmbito social e escolar, não é explicitado. Sácristan (2000, p. 17) afirma que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Diante dos interesses em disputa que circundam o currículo escolar, a complexidade e o posicionamento político refletidos em sua estruturação, ele configura-se em um tema que requer clareza por parte dos sujeitos envolvidos. A PPP unificada não trouxe uma discussão aprofundada sobre esta temática e nem sinalizou a importância de uma maior compreensão sobre a concepção de currículo, de modo a desafiar os sujeitos da EAJA a buscar o aprofundamento necessário para esta compreensão.

Outro conceito sobre o qual se discorre na PPP é o de *Conhecimento* enquanto:

processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, enunciação (formação de conceitos), de transformação do mundo vivido e sempre provisório, cuja origem está nas práticas e relações estabelecidas pelos homens entre si nos processos de transformação da natureza (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 13-14).

O conceito de conhecimento é objeto de estudo tanto da psicologia quanto da pedagogia. No caso da proposta da EAJA, o referencial para a compreensão deste conceito é encontrado na produção de Vygotsky e Freire. Para ambos, o conhecimento é produzido na relação de interação do sujeito com o objeto e na interação entre os sujeitos. O conhecimento é, portanto, um ato coletivo, cujo caminho desenvolvido parte da prática, desloca-se dela para vê-la sob outros ângulos e ver-se nela refletido, sob a mediação do diálogo e da cultura.

É por isso também, que o processo de elaboração conceitual (Vigotski), ou de construção do conhecimento (Freire), se efetua com maior propriedade, na medida em que, partindo das práticas sociais humanas, promove, via reflexão sobre a realidade, o deslocamento do sujeito desse lugar imediato para vê-lo de outro lugar. Do lugar que a apropriação de novas formas de interpretação dessa realidade, realizada nas trocas com o conhecimento e com outros sociais o possibilita. (POLI, 2007, p. 126)

Embora para Freire o conhecimento seja ato de conscientização enquanto tomada para si da realidade e para Vygotsky seja um constructo social, vinculado ao desenvolvimento psicológico e à elaboração conceitual, ambos concordam que o distanciamento do objeto é imprescindível para que dele haja apropriação.

Ainda sobre o conhecimento, Freire defende que a ele subjacente está o desafio histórico de contribuição para a tomada de consciência acerca da realidade e seu consequente enfrentamento. Vygotsky postula que o conhecimento está relacionado à elaboração conceitual, sendo que os conceitos são impregnados pelo contexto histórico, com suas marcas, contradições e antagonismos sociais. Os dois autores convergem para a ideia de que o conhecimento, produzido na relação com o outro, é fundamental para a humanização do homem, quer seja pela relação com o desenvolvimento das funções psicológicas essencialmente humanas e pelo desenvolvimento da linguagem, quer seja pela conscientização e pela práxis humana.

Uma abordagem mais aprofundada sobre as ideias destes autores que corroboram para o entendimento do conceito de conhecimento extrapolam os limites desta investigação. A compreensão acerca da relação entre linguagem, pensamento e elaboração conceitual requer um estudo mais aprofundado da obra de Vygotsky, enquanto que a compreensão acerca do conhecimento como conscientização e da práxis como ação transformadora requer maior conhecimento acerca da obra de Freire. Na PPP, embora os leitores não sejam remetidos para a leitura destas obras, as produções destes autores que possibilitam a compreensão sobre a concepção de conhecimento estão referenciadas.

A PPP unificada traz também o conceito de *Trabalho* compreendido como:

relação dialética entre sujeito e objeto (realidade primitiva), implicando modificação de ambos, identificados dentro da nova realidade que se apresenta. É por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e à sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, compreendida como autonomia do ser em relação à natureza (GOIÂNIA, SME, 2005 p. 14).

O trabalho é o princípio da formação humana. O homem se constitui homem, constrói sua identidade, pelo trabalho. Ele é condição básica e fundamental para a existência humana. Surge e se mantém como uma condição de sobrevivência, não apenas no sentido da

satisfação das necessidades básicas para a manutenção da vida, mas também enquanto atividade criadora e transformadora que permite a realização do homem como ser ontológico. (MARX, 2004; FREIRE, 1967)

Ainda que seja responsável pela construção da nossa própria humanização, o trabalho pode ser emancipador, mas pode também ser um instrumento de opressão e submissão, chegando mesmo a escravizar o ser humano. Emancipa enquanto atividade criadora e transformadora que torna o homem um sujeito da ação. Oprime enquanto mercadoria ou atividade desenvolvida numa economia de mercado, através de um processo que aliena o trabalhador da complexidade do processo de trabalho e também dos seus resultados.

Sendo ação criadora e recriadora, o trabalho altera a realidade. É preciso, portanto, que se tenha consciência da “possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais” (FREIRE, 1967, p. 130). E mais ainda: ter a consciência de que esta transformação só tem sentido quando contribui para a humanização do homem e, em decorrência, para sua libertação.

A PPP 2005 dedicou apenas um parágrafo ao conceito de trabalho e, embora reconheça a vinculação entre o trabalho e a construção histórica do homem, bem como a necessária horizontalidade e dialogicidade na relação entre os homens para que esta construção se efetive, os reflexos desta compreensão para o trabalho pedagógico não foram claramente explicitados. O que se observou, diante do reconhecimento de que a categoria trabalho deveria estar presente no cotidiano escolar da EAJA, uma vez que seus educandos estavam inseridos ou em vias de inserção no mercado de trabalho, foi apenas uma orientação no sentido de que os componentes curriculares e a própria EAJA teriam dentre suas diretrizes gerais: “a orientação para o mundo do trabalho e a prática social”; a “possibilitação do acesso do/a trabalhador/a na escola e sua permanência nela, mediante ações pedagógicas integradas e complementares entre si, consideradas as características, interesses, condições de vida e de trabalho do alunado”; o “desenvolvimento do educando/a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 22)

Embora tenha sido um avanço a inclusão do conceito de trabalho nessa PPP, entendemos que não houve uma discussão que resultasse na explicitação do imbricamento da construção do conhecimento com a realidade do mundo do trabalho, conforme já havia sido observado por Costa (2008) ao analisar a PPP anterior (2000-2003).

O último conceito abordado na PPP 2005 é o de *Cultura* entendida como:

produto dialético do trabalho, é o mundo modificado pelo homem, que se descobre agente transformador da realidade. O mundo vai aos poucos humanizando-se. É o homem transformando o meio em que vive por meio de um agir humano mais pleno, livre e consciente. Um processo simultâneo de transformar-se e transformar o mundo (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 14).

O homem, em sua existência, age sobre a natureza, transformando-a a partir de sua ação criadora e re-criadora. Ao mesmo tempo relaciona-se com outros homens e vai adquirindo a experiência humana feita por eles, bem como por outros que o precederam. A cultura resulta de todo este processo. Diante da reflexão sobre as condições de seu contexto de vida, o homem responde aos desafios que a ele se apresentam e, ao fazê-lo, cria cultura. Cultura é, portanto, a aquisição crítica e criadora da experiência humana.

A cultura está intimamente relacionada ao trabalho. A ação criadora do homem, que é essencialmente o trabalho por ele desenvolvido, resulta na produção da cultura. Neste sentido, o homem é produtor de cultura e, mais que isso, fazedor da história. Embora esta concepção se encontre subjacente ao texto da PPP, a importância de sua compreensão demandava um maior espaço de discussão, o que viria a ser conquistado posteriormente, através do processo de reescrita.

Os conceitos sobre os quais discorreremos, contemplados na PPP 2005 sob o propósito de traduzir as concepções que norteavam a prática pedagógica na EAJA, nos remetem aos princípios da Educação Popular, os quais vêm norteando trabalhos desenvolvidos na RME desde 1993. Decorridos 12 anos da implantação do Projeto AJA na RME, seus princípios se mantiveram como fundamentos da EAJA. Esta permanência possibilitou, a nível de propostas, a continuidade da política de atendimento a este público fundamentada teoricamente numa perspectiva dialética do conhecimento, radicada nos princípios da Educação Popular e ancorada na interdisciplinaridade. – chave para o desenvolvimento da metodologia do tema gerador, o qual implica na construção do currículo numa “relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo” (GOIÂNIA, SME, p. 14).

A continuidade desta política possibilitou ainda um aprofundamento gradual dos princípios e das concepções a eles relacionadas. O amadurecimento das discussões e o aprofundamento teórico delas decorrentes se expressaram no texto da PPP 2005, o qual atribuiu maior atenção à explicitação dos mesmos, instigando seus sujeitos à reflexão sobre sua prática pedagógica em relação à adoção dos princípios e concepções da PPP.

Além da ampliação da discussão relacionada aos fundamentos teóricos, a PPP 2005 apresentou a juvenilização como fenômeno a ser considerado para o atendimento prestado

pela EAJA. Os apontamentos da pesquisa sobre o perfil do educandos realizada em 2002 mostrou um atendimento a educandos e educandas na faixa etária de 14 a 25 anos na ordem de 50,44%. Este dado despertou a SME para a necessidade de um olhar mais atento para a questão da juvenilização, colocando-a como ponto de atenção na PPP. Entretanto, apesar de indicar em seu referencial teórico a pesquisa *Retratos da Juventude*, realizada através de uma parceria entre Prefeitura de Goiânia e UCG, como subsídio para o conhecimento das especificidades da juventude goianiense, não discute o tema.

A realização de uma leitura comparativa entre a duas primeiras PPPs permite afirmar que, em relação à presença dos jovens na EAJA, houve um avanço na PPP 2005. Isto porque, embora esta presença já se fizesse notada nas escolas, a questão não era oficialmente reconhecida pela SME. Este reconhecimento foi formalizado na PPP unificada. No entanto, embora o reconhecimento formal da juvenilização fosse de grande importância, somente seu reconhecimento não era suficiente. A questão requeria uma discussão mais aprofundada e não apenas a indicação de pesquisa sobre o tema. O texto da PPP não contemplou este aprofundamento, mas suscitou a discussão sobre esta temática dentro da RME.

Reconhecendo que o compromisso com a valorização dos sujeitos da EAJA implica em garantir o direito de atendimento a suas especificidades, inclusive no que tange seus tempos individuais de aprendizagem, a PPP propõe uma concepção de avaliação qualitativa, processual, descritiva, formativa e contínua. Neste processo, a aprendizagem dos educandos é analisada não só a partir do que é mensurável, mas a partir dos vários elementos que, em seu conjunto, possibilitem uma análise dentro de uma visão de totalidade, sendo importante o desenvolvimento cognitivo, bem como o desenvolvimento dos educandos em outras dimensões que lhe são constitutivas.

O objetivo da avaliação é contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Assim ela se realiza sempre na perspectiva de que as aprendizagens sejam significativas para os educandos, a fim de que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento dos mesmos e não na perspectiva das quase aprendizagens e da descontinuidade. Nas séries iniciais (1ª a 4ª), o registro avaliativo é descritivo, trimestral, com atribuição de notas somente nos casos de avanço. Nas séries finais (base paritária) o registro avaliativo é bimestral e ocorre mediante atribuição de notas, de 0 (zero) a 10 (dez), sendo 5 (cinco) a nota mínima para aprovação, estando, porém, garantido o direito à classificação e reclassificação.

Sob a perspectiva da continuidade, nas séries iniciais o aluno não é reprovado e obrigado a voltar no ponto de partida na série/módulo na/o qual foi reprovado. Ao término do

ano letivo, caso o educando não tenha alcançado o nível de aprendizagem necessário para sequenciar seus estudos na série subsequente, ele permanece por mais um tempo na mesma série, sendo avançado para a série seguinte assim que apresentar o domínio necessário para continuar seu aprendizado naquela série. A permanência do educando pauta-se numa concepção de processo, no qual cada educando tem seu ritmo respeitado. Aqueles que requerem um tempo maior de aprendizagem permanecem um tempo a mais na série que estão cursando, ao passo que aqueles que têm um ritmo mais acelerado podem avançar para a próxima assim que apresentarem as condições necessárias para isto.

Assim, o avanço pode ocorrer a qualquer momento do ano letivo, o que vale também para as séries finais. Este movimento é possível pela flexibilização do tempo de aprendizagem, decorrente da premissa de que este tempo não é o mesmo para todos os educandos. Cada um tem seu próprio ritmo e deve ser avaliado de modo a respeitá-lo. A flexibilização do tempo é o que também respalda os processos de classificação e reclassificação, mediante os quais o educando não fica preso à obrigatoriedade de cumprimento de uma determinada carga horária ou de cursar determinada(s) série(s) como pré requisito para cursar outra. A sua inclusão em uma ou outra série é condicionada apenas ao seu nível de desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Desta forma elimina-se a rigidez da obrigatoriedade de cumprimento de uma carga horária anual e um número estabelecido de dias letivos reduzido ou amplo demais para o educando. Outro aspecto flexibilizado foi o da matrícula, cuja realização pode se dar ao longo de todo o ano, sem comprovação de transferência dentro do ano em curso ou qualquer documento comprobatório de escolarização anterior. Estes procedimentos se encontravam regulamentados por meio da Resolução CME nº 001, de 16 de dezembro de 1998 e Resolução CME nº 003 de 13 de janeiro de 1999, ambas em conformidade com o disposto na LDB/1996 e já estavam contemplados na PPP 2002-2005.

É importante ressaltar o caráter inclusivo dos processos de avanço, classificação e reclassificação. Eles se baseiam na premissa de que todos são dotados de capacidade de aprendizagem, característica natural do homem, embora com tempos de resposta diferentes. Demonstram credibilidade no sucesso de todos os educandos, porém resguardando o tempo individual de aprendizagem que difere de uns para outros. Dentro desta perspectiva, trazem uma concepção de avaliação que nos remete para a libertação dos sujeitos, uma vez que se propõe à análise do educando em sua totalidade, através de um processo contínuo, no qual os exames formais não causem opressão. Esta análise garante a mobilidade dos educandos no processo de escolarização. Além disso, estes procedimentos possibilitam a matrícula a

qualquer momento do ano letivo sem prejuízo ao aproveitamento. Esta flexibilização oportuniza a retomada dos estudos em qualquer época, eliminando prazos impeditivos da inserção/reinserção dos educandos na escola. Isso reflete a preocupação com a inclusão, oportunizando livre acesso à escola por parte de um contingente maior de pessoas.

Com relação à metodologia, a PPP não traz explicitamente a opção pelo Tema Gerador, mas a ele remete ao afirmar que os conteúdos e a metodologia estão pautados na perspectiva freireana:

[...] a escola deve ser entendida [...] como espaço destinado à interpretação, análise, crítica, decomposição, re/construção, criação e aplicação de informações e conhecimentos numa atitude científica, investigativa. A escola, ainda, 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.

Com essa clareza, a DEF-AJA propõe que todos os componentes curriculares e ações da escola estejam assentadas em diagnósticos prévios da realidade do educando/a, buscando compreender suas necessidades e as representações (percepções, constatações e explicações) que possuem acerca dos problemas vivenciados na comunidade para, a partir daí, selecionarem-se os conteúdos necessários à estruturação de intervenções capazes de superarem a realidade local, inter-relacionando-a com realidades mais amplas, numa perspectiva freireana de educação. (GOIÂNIA, SME, 2005, p. 21-22)

Em se tratando dos componentes curriculares, a PPP traz algumas orientações específicas, para cada disciplina, procurando resguardar as especificidades de cada uma sem desconsiderar a existência de um campo comum e a necessidade de ruptura com seus limites para desenvolver uma prática inter e transdisciplinar.

Para que a EAJA atinja os objetivos a que se propõe e cumpra seu propósito de resguardar o direito de dar início e/ou continuidade à escolarização para aqueles que não a tiveram na idade regular, com qualidade social, é necessário que os princípios e concepções nos quais se fundamenta sejam materializadas em sua estruturação de atendimento e em sua organização curricular. É assim que, considerando a diversidade entre os sujeitos e as diferenças deles emanadas, bem como a necessidade de ofertar uma educação que a eles corresponda, a PPP 2005, abarcando as diferentes estruturações do atendimento realizadas pela EAJA na RME, unifica-as sob um mesmo documento e uma única regulamentação.

A nível de alfabetização, paralela ao ensino, está organizado o *Programa AJA-Expansão* com 360 horas anuais, 10 horas semanais, jornada diária de 2 horas e 30 minutos. A *Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 4ª séries*, contempla duas estruturas: *Ensino Regular* seriado com 200 dias letivos, 800 horas anuais sendo 600 presenciais de efetivo trabalho em horário letivo com a presença do educador e educandos e

200 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos fora do horário letivo pelo aluno com presença facultativa do professor; e o *Projeto AJA* (modulado) com 180 dias letivos, 540 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo com a presença do educador e educandos e jornada diária de 3 horas. Quanto às séries finais, está estruturada a *Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos- Base Curricular Paritária*, com 200 dias letivos, 800 horas anuais sendo 700 presenciais de efetivo trabalho em horário letivo com a presença do educador e educandos e 100 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos fora do horário letivo pelo aluno com presença facultativa do professor e jornada diária de 3 horas e 30 minutos.

As atividades complementares continuaram sendo propostas de acordo com as orientações já expressas anteriormente na PPP 2002, devendo ser planejadas prévia e coletivamente pelos professores para desenvolvimento com ou sem a presença do mesmo, visando subsidiar o processo pedagógico, promover intercâmbio entre escola e comunidade, valorizar o histórico de vida dos educandos e promover seu desenvolvimento nos aspectos científico, artístico e cultural, podendo ser realizadas através de projetos interdisciplinares. Contando com o auxílio e parcerias estabelecidas pela SME, resguardada a autonomia da escola para estabelecer seus próprios contatos e parceiros.

Para viabilizar a implementação da proposta, foi assegurada às turmas do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries a realização do planejamento coletivo quinzenal no horário de trabalho e sem dispensa de alunos. Já a formação continuada era promovida através de cursos certificados fora do horário de trabalho, seminários, encontros, congressos, estudo semanal e reuniões de avaliação.

No que se refere ao Projeto AJA assegurou-se momentos de estudo e planejamentos semanais específicos para os professores que nele atuavam, mas fora do horário de trabalho, sendo os cursos certificados, bem como a participação em seminários, encontros congressos, reuniões mensais de formação e reuniões trimestrais de avaliação. Em relação ao AJA-Expansão foram assegurados cursos de formação inicial com duração de 20 horas-aula, cursos certificados e formação continuada através de reunião semanal da coordenação, encontros mensais entre educadores e professores, com palestrantes, entre grupos que funcionam em diferentes turnos e reunião da coordenação.

Mediante esta proposta de formação indagamos: havia oferta de formação para todos? Se a maioria dos professores trabalham três períodos, como eles participariam de cursos de formação continuada fora do horário de trabalho?

Observando os dados da formação continuada promovida pelo CEFPE (ver anexo), percebemos que a política de oferta de vagas não apresenta coerência com a preocupação expressa nas PPPs quanto à formação. Além do fato de que o número de professores da EAJA era bem superior ao número de vagas ofertadas nas ações formativas por ele promovidas, ainda havia o problema do não preenchimento das vagas ofertadas, em especial quando oferecidas no contraturno, e a consequente redução da oferta em momentos subsequentes.

Segundo Francisco (2015), a análise de relatórios do CEFPE indicava que a oferta de vagas para uma ação formativa era regulada pela procura ocorrida na edição anterior da referida ação.

Outro fator que pôde ser observado e que talvez possa explicar em parte o porquê da diminuição das vagas refere-se a pouca procura pelas formações, sendo que aquelas formações que ficavam com vagas ociosas, na edição seguinte tinham a quantidade de vagas ofertadas reduzidas. Um exemplo disso, é que no relatório final de 2006 da atividade “Dinamizando a prática pedagógica na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” consta a oferta de oitenta vagas, já em 2009 foram apenas sessenta, e dessas vagas, cinquenta e sete foram preenchidas, mas apenas quarenta e sete inscritos concluíram a formação. (FRANCISCO, 2015, p. 88)

Embora compreendendo que não se justifica a oferta de cursos para os quais não há demanda, entendemos que as causas da baixa procura requerem uma investigação. É sabido que, apesar da importância da formação continuada, muitos professores demonstram resistência quanto à sua participação em ações formativas, pelas mais variadas razões<sup>72</sup>. Diante disso, a redução do número de vagas e a consequente redução da possibilidade de que mais professores sejam inseridos nas ações formativas não se configura na melhor opção.

Há de se considerar que a lógica presente na concepção de formação enquanto condição *si ne qua non* para a reflexão sobre a práxis e a consequente melhoria da prática pedagógica, não coaduna com a mera adoção da procura como critério para a oferta da formação. À observação da demanda deve anteceder um processo de convencimento e sedução dos professores para a participação nas ações formativas. Neste processo o professor deve ser desafiado a compreender a relação teoria/prática.

É fundamental que o professor se conscientize que teoria e prática não se dissociam, sendo que a teoria o auxilia na melhor compreensão de sua prática e a ela atribui sentido, ao

---

<sup>72</sup> As razões normalmente apresentadas para justificar a resistência no sentido de participação das ações formativas são diversas: sobrecarga de trabalho à qual se somariam os estudos sugeridos nos encontros formativos, cansaço e falta de disposição para a busca de novas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, pragmatismo, baixas expectativas em relação aos cursos, dentre outras. Entretanto, vale ressaltar que, segundo Imbernón (2011), a formação só tem sentido para os professores quando eles se assumirem enquanto sujeitos das atividades formativas, sendo que esta mudança de paradigma só ocorre realmente “quando os docentes encontram soluções para as situações-problema que enfrentam na sala de aula”.

mesmo tempo em que a prática proporciona melhor entendimento da teoria, revelando sua necessidade de nela fundamentar-se. Para tanto, deve ser tomado por sujeito da formação e não por objeto. Ele não é um mero apropriador, mas sim produtor de conhecimento. Segundo Imbernón (2010), através da reflexão prático-teórica sobre a própria prática educativa, o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico. Para isto é imprescindível a formação continuada.

Observando a PPP no seu conjunto, é possível perceber a existência de uma coerência entre suas partes constitutivas. Há uma correspondência entre as concepções de homem, educação e sociedade subjacentes no texto, e as considerações ou linhas de ação propostas no tocante à metodologia, avaliação e formação. A estruturação do atendimento, à exemplo dos demais aspectos, se pautou nas especificidades dos sujeitos, chamando a atenção, inclusive para a presença majoritária do jovem nas turmas da EAJA.

Nos aspectos acima registrados, não houve diferenças substanciais em relação às PPPs anteriores. O grande diferencial está no aspecto curricular. Embora o trabalho voltado para as séries finais (5ª a 8ª séries) já estivesse organizado a partir da implantação da Base Curricular Paritária desde o ano 2000, a PPP 2005 trouxe uma mudança de perspectiva em relação ao papel de cada componente curricular no processo de formação dos educandos. Esta mudança decorre de um grande esforço da SME no sentido de oportunizar às escolas a oportunidade de construção de seu próprio currículo, a partir dos princípios construídos coletivamente e de suas reais necessidades.

As orientações para esta construção estão postas na PPP. Acredita-se que para os partícipes deste processo de construção, em especial as 40 escolas que participaram da pesquisa, a PPP fornece o suporte necessário para a construção de seus currículos. Entretanto para aqueles que chegaram com o processo em andamento, a leitura da PPP, tão somente, não seria suficiente pra dar conta da riqueza conceitual a ela subjacente e nem da riqueza dos debates e reflexões que a precederam. Necessário se fazia, portanto, a definição de uma sistemática clara de acompanhamento às escolas. Uma sistemática que possibilitasse a continuidade do trabalho conjunto de caráter formativo permanente.

### **3.2 Quarta fase: as reescritas**

A última fase do processo histórico de construção das PPPs se caracteriza pelas reescritas. Após a caracterização da identidade da EAJA na SME, através de uma proposta unificada, ocorrida em 2005, o foco do trabalho tem sido a avaliação do processo de

implementação e a realização das alterações apontadas como necessárias. Apesar da ocorrência destas alterações, não se trata mais de elaboração e sim de reelaboração ou reescrita da PPP unificada de 2005. Nesta fase ocorreram dois processos de reescrita: o primeiro deu origem ao documento “*Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – 2010*” e o segundo originou a “*Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – 2016*”, ainda aguardando a aprovação do Conselho Municipal de Educação (CME).

### **3.2.1 Primeira reescrita: a quarta proposta**

O ano de 2005 foi marcado: pelos esforços no sentido da divulgação da PPP, cuja aprovação se deu por meio da Resolução CME nº 140 de 22 de junho de 2005; pelo estudo e formação dos educadores com o intuito da efetivação da PPP nas salas de aula; pela participação de professores da RME em oficinas promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI), em conjunto com a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho), para a construção da Coleção Cadernos de EJA, organizada em treze fascículos com temas articulados à categoria trabalho, publicada em 2007; pela prorrogação da Resolução nº 103 CME, que garantiu a Organização Alternativa de 5ª à 8ª série; pelo início do levantamento de dados administrativos e pedagógicos que passaram a ocorrer semestralmente a partir do segundo semestre de 2006 até o primeiro semestre de 2008, tendo por objetivo a realização de um amplo levantamento da realidade das escolas da rede quanto ao trabalho por elas realizado, de modo a perceber as dificuldades encontradas e os pontos de fragilidade existentes na operacionalização da PPP 2005.

Simultaneamente, em 2007 e 2008, a SME realizou o acompanhamento da implementação da PPP, realizando formações/discussões entre apoios, coordenadores e coletivos escolares e promovendo a socialização de experiências bem sucedidas desenvolvidas nas escolas. Outra ação muito significativa em 2008 foi a realização do Grupo de Trabalho e Estudos (GTE) *Ressignificando o Trabalho Pedagógico na EAJA*, organizado pelo DEPE/CEFPE/DEF-AJA, no qual foi discutida a PPP 2005 a partir da escuta aos sujeitos dessa modalidade (professores, educandos e funcionários administrativos), em 16 escolas, acerca do significado da EAJA e contribuições da PPP para a prática pedagógica, e também, através de grupo focal, uma escuta aos educandos do Projeto AJA e de 1ª a 4ª série, para avaliação de alguns aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido, a multisseriação, o

levantamento das expectativas de escolarização, entre outros. Como resultado das discussões, a EAJA de 1ª à 4ª série e o Projeto AJA foram reorganizados, na modalidade de EJA, em uma única forma de atendimento denominada de I Segmento e contando com financiamento do FUNDEB. O I Segmento foi composto de 4 etapas, cada uma com 600 horas presenciais para o educando e 40 horas de formação continuada, assegurada na carga horária dos professores. (GOIÂNIA, SME, 2010)

Neste mesmo ano, 2009, foi realizada uma escuta aos professores da EAJA através de uma carta enviada a cada um individualmente com a intenção de ouvi-los sobre vários aspectos de seu trabalho e do trabalho realizado na escola. Esta ação, juntamente com as anteriormente citadas nos parágrafos anteriores, compuseram uma dinâmica de avaliação da implementação da PPP 2005, objetivando sua reescrita e submissão ao CME para nova aprovação. A conclusão desta dinâmica de avaliação, sua sistematização e a reescrita da PPP ocorreram em 2009. O envio ao CME, para a devida apreciação, ocorreu em dezembro de 2009 e sua aprovação se deu através da Resolução CME nº 129 de 29 de agosto de 2011, por um período de quatro anos a partir de 2010.

Assim, a PPP 2010-2013 é uma reescrita da PPP-2005-2008/2009, a partir de um intenso processo avaliativo, no qual foram ouvidos os diversos sujeitos da EAJA, em seus diferentes segmentos. Esta versão resultante da 1ª reescrita, a exemplo das anteriores, se apresenta como uma proposta de educação que atende às especificidades dos sujeitos educandos da EAJA, visando sua emancipação. Apoiar-se em princípios da Educação Popular à luz da teoria freireana e em concepções e histórico-críticas.

Apresenta uma organização que favorece o acesso de educandos trabalhadores, em razão da flexibilidade no horário de início e término da jornada diária, de modo a respeitar suas condições sem ferir os dispositivos legais ou comprometer a qualidade do ensino (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 9). Pesquisa realizada em 2009 pelo DEF-AJA em parceria com os Apoios Técnicos das URE e DAE, denominada Pesquisa de Alta Permanência, e os Dados Administrativos e Pedagógicos coletados entre 2006 e 2007 apontam que uma das especificidades dos sujeitos da EJA continua sendo seu pertencimento à classe trabalhadora, sendo a maioria alocados no mercado informal, em grande medida vivendo de trabalhos esporádicos. As funções por eles exercidas eram predominantemente relacionadas a serviços domésticos e à construção civil (pedreiros, serventes, eletricitistas, pintores).

Ainda sobre o perfil dos educandos, no primeiro segmento continuou predominando os adultos e idosos, em geral migrantes do interior do Estado ou provindos de estados do Norte e Nordeste, enquanto nas séries finais (5ª a 8ª), manteve-se como principal

característica a juvenilização, sendo predominantes adolescentes e jovens vinculados à cultura urbana, muitos deles provenientes de turmas dos Ciclos de Desenvolvimento Humano – política educacional adotada para o atendimento de crianças e adolescentes<sup>73</sup> na RME de Goiânia.

A juvenilização da EAJA continuou se apresentando como um grande desafio, trazendo problemas de amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais. Muitas eram, e ainda são, as interrogações. Visando contribuir para as reflexões necessárias acerca da juvenilização, foi inserida, no âmbito da SME e do CEFPE, estudos sobre a temática da juventude. Tais estudos tinham por intuito a construção de “práticas pedagógicas que auxiliassem no enfrentamento e na superação de situações limites relativas à juventude no cotidiano escolar” (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 14-15).

A PPP 2010 discute a juvenilização ao traçar o perfil dos sujeitos da EAJA e ao discutir os princípios de identidade e de cidadania. A formação identitária da juventude, o reconhecimento dos jovens como cidadãos, a formação de estereótipos e o preconceito social relacionado aos jovens são discutidos, a partir de estudiosos do tema - Carrano (2008) e Spósito (1996) – instigando um maior aprofundamento na temática para que “a escola se afirme como espaço de sociabilidade, de solidariedade, de debates públicos, capazes de possibilitar a formação de identidades com base em experiências e práticas coletivas de participação e convivência” (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 32). Os educadores são desafiados a pensar sobre estratégias possíveis para a mediação da resistência e dos conflitos advindos do choque entre as gerações, de modo a possibilitar uma convivência enriquecedora da vida social de todos os sujeitos, bem como para a desconstrução do preconceito social que envolve jovens e adultos das classes populares.

Outro dado importante na caracterização do público da EAJA trazido por esta PPP é a presença de um número significativo de educandos com deficiência, cujo atendimento especializado é apontado como desafio a ser superado em razão, dentre outros fatores, da falta de laudos e da falta de atendimento especializado no noturno. A implantação de dois Centros Municipais de Atendimento à Inclusão (CMAI) em 2006, a formação aos professores disponibilizadas pelo CEFPE, a lotação de psicopedagogas nas UREs para subsidiar os professores no diagnóstico e a lotação do profissional cuidador e do tradutor/intérprete de Libras, bem como a instituição de uma equipe de estudos, com a participação de representantes dos CMAIs, Secretaria da Saúde, CEFPE e CME com o objetivo de elaborar

---

<sup>73</sup> Política expressa na *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*.

orientações específicas para o atendimento nesta modalidade e resguardar o atendimento às especificidades destes educandos, são ações que a SME vem desenvolvendo como forma de enfrentamento a este desafio (GOIÂNIA, SME, 2010).

O perfil dos educandos não sofreu alterações significativas desde o momento em que foi constatada a juvenilização na EAJA, em especial no segundo segmento (5ª a 8ª séries). Neste sentido, as dificuldades apontadas pelos professores em relação à diversidade de saberes, interesses e às diferenças geracionais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, não são inéditas. É um problema que, a despeito do longo tempo em que vem sendo vivenciado pelos professores na RME, somente agora foi abordado de forma explícita na PPP, a qual também trouxe características e questões referentes ao perfil e ao trabalho desenvolvido por professores e funcionários administrativos enquanto sujeitos da EAJA. Em decorrência da heterogeneidade de sujeitos presentes na EAJA, a PPP destaca a necessidade de um “constante repensar nas formas de atendimento para manter o compromisso de garantir escolarização aos adolescentes, jovens e adultos que se encontram fora da escola e que ainda não perceberam a necessidade da escolarização” (GOIÂNIA, SME, 2010, p.23)

Quanto às bases legais, a PPP 2010 baseia-se nos mesmos preceitos legais e orientações em que foram pautadas a PPP anterior. Apresenta como aporte legal a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o Parecer CEB 11/2000 e Pareceres 001/98 e 003/99 do CME, entre outras. Aliados aos aportes legais estão as orientações emanadas do PME e da V Confinteia<sup>74</sup>, a qual trouxe um forte apelo à função qualificadora da EJA, numa perspectiva de formação permanente continuada – educação ao longo da vida. Toda a proposta de estruturação do atendimento e de organização do trabalho na EAJA, sistematizada na PPP 2010, está ancorada nestes preceitos e orientações, coadunando com a PPP 2005.

Considerando que as concepções subjacentes à elaboração da PPP têm se mantido no decorrer do processo de sua elaboração, o aporte teórico não sofreu mudanças significativas. O referencial primeiro permanece Paulo Freire, em cujas formulações os princípios originais da PPP estão radicados, remetendo-nos para a concepção de educação enquanto forma de intervenção consciente no mundo. Os princípios da Educação Popular possibilitam ao educador, na prática cotidiana, “a construção do currículo numa relação dialógica entre a

---

<sup>74</sup> Apesar de ter ocorrido no Brasil, em 2009, a VI Confinteia, com foco na alfabetização de mulheres e populações mais vulneráveis, com forte repúdio à exclusão (idade, gênero, etnia, status de migrante, língua, religião, deficiência, status rural, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento) e defesa do desenvolvimento de políticas de aprendizagem ao longo da vida, a PPP 2010 trouxe por referência somente a V Confinteia, realizada em 1997, na cidade de Hamburgo – Alemanha. Entretanto, percebe-se no texto da proposta reflexos das discussões ocorridas por ocasião da VI Confinteia, em especial no concernente ao aspecto da inclusão. A ausência desta referência se justifica pelo fato de que a PPP foi aprovada em 2010, mas enviada ao CME em 2009, antes da realização da VI Confinteia, realizada em dezembro de 2009.

realidade local e o contexto mais amplo” (GOIÂNIA, SME 2010, p.28). Decorre daí a opção por uma proposta político-pedagógica que toma como referência estes princípios.

Agregadas à teoria freireana está a “abordagem sócio-cultural acerca da formação dos sujeitos e de seus mecanismos psicológicos, concebendo-a como processual e tecida nas relações sociais estabelecidas por esses sujeitos” (GOIÂNIA, SME, p. 26). Esta abordagem tem por referência maior as formulações de Vygotsky. Aliados a estes teóricos, a PPP incluiu outros que contribuem na discussão sobre a formação do pensamento e da linguagem, cultura, currículo, trabalho, formação docente, sujeitos da EJA. São apontados pela PPP 2010, como referencial teórico, os seguintes autores: Freire (1979, 1987, 2000, 2004, 2009), Vygotsky (1998, 2001), Candau (2002), Moreira (2007), Oliveira (1999), Paro (1999), Oliveira e Paiva (2004), entre outros que aparecem ao longo da proposta como referências para a discussão de aspectos mais pontuais.

A PPP 2010 deu um salto qualitativo nas discussões em relação aos princípios e eixos da organização curricular. Apresentou uma discussão aprofundada e elaborada sobre aspectos diversos desta organização, reportando-se a vários estudiosos e conferindo a esta discussão um caráter mais científico. A constatação de uma melhor elaboração reflete o aprofundamento das discussões realizadas dentro das diversas ações formativas promovidas pela SME por ocasião da implementação e avaliação das PPPs anteriores, de modo especial a PPP 2005, a qual já havia conseguido um considerável avanço quanto à discussão teórica.

Ao discutir a organização curricular, a PPP esboça uma tentativa de:

[...] estruturar uma trajetória formativa que estimule, de um lado, a superação do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, e de outro, buscar, por meio de conhecimentos dos diversos componentes curriculares, alternativas de aprendizagem mais próximas da experiência imediata dos adolescentes, jovens e adultos (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 31)

Para isto, propõe como eixos norteadores a identidade, a cidadania, o trabalho e a cultura, entendendo a categoria trabalho como elemento fundante das práticas pedagógicas, articulando-as à realidade concreta vivida por estes educandos. Citando Silva (2004, p.127), a PPP 2010 defende que a vida do trabalhador seja trazida para dentro da escola, no interior do conjunto de práticas de seu cotidiano, de modo que a construção e o desenvolvimento dos conteúdos e metodologias ocorram a partir das experiências dos seus sujeitos.

Além de trazer a discussão sobre a categoria trabalho, enquanto eixo norteador da proposta, a PPP retoma a discussão acerca dos outros eixos (identidade, cidadania e cultura) e dos conceitos de currículo, conhecimento, linguagem e aprendizagem de forma mais

aprofundada. Introduce ainda a preocupação com a necessidade de discussão das categorias de gênero, raça e etnia na escola, considerando, porém, as estreitas conexões entre conhecimento, identidade e esses conceitos. Contudo consideramos que por se tratar de uma proposta direcionada a sujeitos educandos trabalhadores ou em vias de se inserir no mercado de trabalho, esta temática ainda carecia de aprofundamento, o que ficou demonstrado pelos estudos e aprofundamentos realizados na experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja-FIC), implementada desde 2010 na SME, e com registros no site do Fórum Goiano de EJA (<<http://forumeja.org.br/go/node/1551>>; <<http://forumeja.org.br/go/node/1575>>)

Agregando à proposta um evidente compromisso com a articulação da igualdade e da diferença numa perspectiva emancipatória e a partir de uma prática democrática, a PPP afirma estar “comprometida com os sujeitos das classes populares que a frequentam” e “propõe que as salas de aula sejam um espaço de debate, questionamento e diálogo, bem como de desenvolvimento da autoestima, do respeito, da aceitação e valorização da diversidade cultural”. (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 36-37)

A metodologia é discutida juntamente com o currículo nesta PPP e parte da premissa de que “o desenvolvimento do currículo na EAJA deve partir do diálogo e se desenvolver mediado pelo diálogo, seja em tema gerador/eixo temático ou projetos de trabalho/ensino aprendizagem, pois partem da realidade para a construção do conhecimento” (Idem, p. 37). Realiza uma discussão detalhada sobre tema gerador e faz uma breve discussão sobre a metodologia de projetos. Embora apresente como uma das possibilidades metodológicas o trabalho organizado a partir de eixos temáticos, esta metodologia fica apenas a nível de sugestão, não sendo discutida pela PPP. A indicação de possibilidades de organização do trabalho a partir destas metodologias, discutindo-as para subsidiar a opção de cada escola foi um avanço em relação à PPP 2005, na qual não se apresentou as opções e nem se discutiu em que elas consistiam.

Discorre-se sobre a avaliação sob a mesma perspectiva que a PPP anterior. Trazendo um texto também mais aprofundado, a avaliação se apresenta enquanto elemento constitutivo do próprio processo ensino aprendizagem, tendo por características o seu caráter diagnóstico, processual, contínuo e formativo e seu objetivo de “tomada de consciência por parte do educador e do educando, em relação às aprendizagens realizadas, aos objetivos atingidos e à necessidade de um replanejamento coletivo do trabalho pedagógico” (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 42). Os registros avaliativos, bem como os procedimentos de avanço, classificação e

reclassificação não apresentaram mudanças em relação à PPP anterior, exceto pelo fato de que aparecem melhor explicitados na PPP 2010 e receberam no texto um tratamento condizente com a importância destes processos para a EAJA: “O avanço, a classificação e a reclassificação são práticas curriculares e inovadoras, desenvolvidas a partir da diversidade, da heterogeneidade e das condições históricas de existência dos sujeitos da educação de jovens e adultos”. (GOIANIA, SME, p. 43)

Em relação à formação, este aspecto recebeu mais atenção com relação à discussão realizada na proposta, contemplando seu significado, perspectivas, espaços formativos, aportes legais e teóricos. O processo formativo dos professores da EAJA continuou garantido, sendo as ações formativas organizadas em GTEs, cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros.

Quanto à estrutura, ocorreram algumas mudanças significativas. Em relação às turmas iniciais do Ensino Fundamental, a PPP trouxe incorporado ao seu texto a mudança ocorrida em 2009, quando as séries de 1ª a 4ª e as turmas do Projeto AJA passaram a ser informadas no Censo Escolar como turmas de EJA e não mais como turmas de Ensino Fundamental. Foram reorganizadas em uma única forma de atendimento, com financiamento do FUNDEB, na modalidade de EJA, e denominada de I Segmento, composto por 4 etapas, cada uma com 600 horas presenciais para o educando e 40 horas de formação continuada, assegurada na carga horária dos professores. Isto significou o fim das 200 horas de atividades complementares para estas turmas.

A mudança das turmas de 1ª a 4ª série para a EJA, decorreu de escutas realizadas junto a professores, educandos e funcionários administrativos de 16 escolas, em 2008, e junto a educandos de 8 turmas de Projeto AJA e educandos de 1ª à 4ª série de 16 escolas, em 2009. Através destas escutas foi avaliada a PPP 2005, objetivando sua reescrita. As escutas contemplaram o significado da EAJA, as contribuições da PPP para a prática pedagógica, o trabalho pedagógico desenvolvido, as expectativas de escolarização, a multisseriação, entre outros aspectos. A devolutiva aos professores de 1ª a 4ª série e Projeto AJA acerca dos dados levantados foi realizada em encontro realizado para este fim, visando a reestruturação desses atendimentos (GOIÂNIA, SME, 2010).

Dentre outros resultados, as discussões apontaram para a necessidade de material didático específico para a EAJA, o que era possível somente para alunos de turmas informadas como EJA. Esta mudança foi a alternativa encontrada para que os educandos recebessem o material específico e fossem dispensados da realização das atividades complementares. Enquanto deliberação coletiva contemplada na PPP, avaliamos se tratar de

um avanço, o qual só foi possível pela inclusão da EJA na participação dos recursos do FUNDEB, ocorrida no Governo Lula.

No tocante às séries finais, tivemos duas situações muito relevantes relacionadas à estruturação do atendimento realizado pela SME. Uma delas se refere a uma experiência desenvolvida na RME, sem implicações no texto da PPP. Outra referente à mudança na forma de atendimento nas unidades escolares com baixa demanda, gerando uma organização diferenciada, a qual foi contemplada no texto da PPP.

A primeira situação diz respeito à implantação de uma experiência de integração da Educação Básica à Educação Profissional, através de uma parceria entre a SME, UFG e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). As séries finais foram estruturadas em um bloco de dois anos e meio, sendo que nos quatro primeiros semestres eram contempladas componentes curriculares da Educação Básica e componentes da Educação Profissional de acordo com o curso escolhido. No último semestre os componentes eram exclusivos da Educação Básica. Durante a experiência, as turmas eram organizadas tendo por critério básico o curso de formação profissional inicial e não mais pela série cursada. Ao final dos cinco semestres os egressos saíam com o Ensino Fundamental concluído e com a certificação do curso de formação profissional inicial expedida pelo IFG. A experiência foi iniciada em uma escola piloto (2010-2012) e posteriormente desenvolvida em dez escolas da RME.

[...] o Proeja-FIC é implantado no município de Goiânia, como experiência piloto, através de uma parceria entre SME e IFG, na Escola Municipal de Tempo Integral Jardim Novo Mundo, ofertando o curso de Alimentação. O curso teve duração de dois anos e meio. Devido ao êxito obtido, a experiência, em 2013, foi estendida a outras nove escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Contando com o financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, dentro da ação Bolsa Formação, e agregando na parceria a Faculdade de Educação/UFG, ainda em nível de experiência é implantado o Proeja-FIC/Pronatec, atendendo um universo de dez escolas, por dois anos e meio, no período 2013-2015. (AVELAR, 2015, p. 2)

Considerando que a PPP-EAJA denota a intencionalidade da formação humana integral, em detrimento da preparação do educando para o mercado de trabalho, através de uma organização curricular assentada em princípios e eixos norteadores, dentre os quais figura o trabalho enquanto relação dialética entre sujeito e objeto, no interior da qual ocorre a modificação de ambos, não houve a escrita de uma proposta específica para o desenvolvimento dessa experiência. Tendo por pilares o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado, a experiência eram coerente com os princípios e eixos da PPP da EAJA. Não se fazia necessário, portanto, uma PPP exclusiva para nortear a realização do Proeja-

FIC/Pronatec<sup>75</sup>. Decorre daí que a elaboração de um projeto específico foi suficiente para a implantação da experiência na RME.

A implantação do Proeja-FIC/PRONATEC não implicou na sobreposição de uma nova proposta de trabalho à Rede Municipal de Ensino no que tange à EJA. Ao contrário, a experiência do Proeja-FIC/PRONATEC, fundamentada no trabalho enquanto princípio educativo, veio fortalecer os eixos norteadores da Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos-EAJA da RME de Goiânia. (AVELAR; 2015, p.1)

O projeto que desencadeou a realização desta experiência teve por fundamento a integração da formação geral, técnica e política, assentada no trabalho como princípio educativo, buscando atrelar as finalidades da educação escolar às necessidades da formação humana, ancorado no currículo integrado. O trabalho como princípio educativo, compreendido como algo inerente à práxis humana, atividade pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens, constitui-se em fundamento na PPP-EAJA. Daí a existência de uma identificação entre a experiência implantada e a proposta da RME.

A experiência passou por avaliações realizadas junto às escolas envolvidas, ao longo de sua implementação. Nesse processo avaliativo foram ouvidos educandos, professores, formadores e gestores. Embora a avaliação, em linhas gerais, tenha sido positiva, conforme aponta o registro da *Avaliação Geral do Proeja-Fic/Pronatec 2014 - Sistematização de dados*, disponível no site do Fórum Goiano de EJA, a experiência não teve continuidade. Contudo, de acordo com vários pesquisadores<sup>76</sup> que se debruçaram sobre o Proeja-FIC/Pronatec como objeto de pesquisa, a experiência deixou por legado a formação continuada realizada in loco<sup>77</sup>, a qual foi posteriormente incorporada na última versão da PPP reescrita.

Ainda em relação ao atendimento nas séries finais, a PPP 2010 incorporou, à política oficial de atendimento da EAJA, uma forma de organização estruturada em 2003, em caráter de excepcionalidade, para o atendimento a pequenas demandas. Mediante tal inclusão esta forma de atendimento ficou naturalizada na SME. O que surgiu em caráter de exceção para

<sup>75</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC) contando com financiamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

<sup>76</sup> Vários pesquisadores do Observatório da Educação, dentro do Projeto Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais investigaram a experiência do Proeja-FIC/Pronatec, além de mestrados do PPGE da UFG. Muitos dos resultados desta pesquisa estão disponíveis no site do Fórum Goiano de EJA <<http://forumeja.org.br/go/node/1506>>.

<sup>77</sup> Para conhecimento acerca de como esta formação era realizada ver FRANCISCO (2015).

não deixar excluídos da escola aqueles que não contavam com a oferta de vagas em sua região devido à pequena demanda, se transformou em política de EJA.

Esta incorporação representou uma grande contradição, pois o movimento da RME sempre foi conduzido na perspectiva de garantia do direito à escolarização com acesso e permanência na escola mediante oferta de um ensino de qualidade. Em todo o processo de construção das PPPs, atendimento e qualidade eram considerados indissociáveis. Sabendo que um dos pilares para a oferta de um ensino de qualidade é a formação docente, a Organização Alternativa não poderia ser incorporada à PPP, pois a inviabilização do planejamento e do trabalho coletivo nas escolas que trabalham com esta organização implica no negligenciamento do princípio do trabalho coletivo instituído na PPP 2005 e mantido na PPP 2010, bem como submeteria os educandos atendidos nesta organização a um ensino com nível de qualidade potencialmente diferente em relação aos demais educandos, em razão das limitações impostas por esta organização. Seria caminhar na contramão do que se trilhou na trajetória da EAJA na SME de Goiânia. Julgamos ser necessário nos reportar a este assunto com maior atenção, abordando-o em separado na próxima seção deste capítulo.

Finalizando as mudanças observadas na PPP 2010, citamos ainda a inclusão de Ensino Religioso para todas as turmas de I Segmento e Base Paritária e de Arte para as turmas do I Segmento; e a redução do número máximo de alunos para as turmas do I Segmento (1ª a 4ª etapas) de 35 para 30 alunos, o que também representou um avanço em relação à PPP 2005.

A PPP-EAJA 2010 estabeleceu uma organização escolar diferenciada com o propósito de ofertar uma educação de caráter emancipador aos seus educandos. Assim ela se apresentou:

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) apresenta uma organização curricular fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade. Ela considera os saberes, a cultura e a realidade do educando como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, propõe flexibilização das normas escolares, como matrícula e avanço a qualquer momento do ano, além destas o desenvolvimento intelectual e cognitivo do educando e a concepção da avaliação diagnóstica e formativa são considerados como meio condutor de todo o processo educativo. (GOIÂNIA, SME, 2013, p.7)

Ao procurar considerar as especificidades dos sujeitos atendidos, a PPP-EAJA passou a requerer dos profissionais um trabalho diferenciado, o qual, muitas vezes, se constituiu em dificuldades para a implementação da proposta. Daí decorre o fato de que, apesar de ser notório o grande avanço representado pela PPP-EAJA em relação a muitas outras propostas destinadas à EJA, sua elaboração não implicou em correspondência entre a

prática e o discurso nela presente. A própria PPP traz em seu texto o reconhecimento da existência de tensões e contradições decorrentes dos diferentes olhares de seus sujeitos:

Em síntese, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA foi construída a muitas mãos, expressando, de certo modo, tensões e contradições próprias dos movimentos de construção coletiva e dos diferentes olhares sobre os desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA e pelas formas de organização das Unidades Escolares que, apesar de funcionarem sob um direcionamento político-pedagógico único da Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentam diferentes interpretações e significações da realidade com a qual trabalham. (GOIÂNIA, SME, 2010, p.7)

Este reconhecimento sugere que a implementação da PPP se deu de forma diferenciada nas unidades escolares. Apesar disto, a sistematização das diferentes PPPs da EAJA evidenciam um gradativo amadurecimento ocorrido com o passar do tempo, o qual se refletiu nos aprofundamentos teóricos realizados, produzindo discussões e debates mais consistentes bem como textos melhor elaborados. Neste aspecto a PPP 2010 deu um salto qualitativo em relação às PPPs anteriores. Na maioria dos aspectos, se manteve coerente com a PPP 2005, à exceção da passagem das turmas iniciais regulares e do Projeto AJA para a modalidade EJA e a incorporação da Organização Alternativa.

Compreendemos que a dinâmica dos movimentos de defesa da educação, em andamento numa sociedade movida por contradições inerentes à luta de classes, é caracterizada por avanços e recuos. No movimento de construção das PPPs houve, naturalmente, momentos de embates e recuos, contudo, em linhas gerais, a trajetória empreendida pela RME foi possibilitando, paulatinamente, a conquista de maior espaço para a EAJA e seu fortalecimento na RME, passando a configurar-se em política pública. Apesar disso, houve situações em que o recuo foi mais significativo. A Organização Alternativa foi um destes momentos, sobre o qual agora versaremos.

### **3.2.1.1 Organização Alternativa**

Retomando a preocupação da gestão 2001-2004 no sentido de garantir o direito de acesso à escola a todos aqueles que foram dele alijados, a SME se inquietou com os limites da rede em relação a este atendimento.

Em algumas regiões, a demanda, incluindo os egressos das turmas do Projeto AJA-Expansão, não justificava a abertura de novas escolas, por implicar em dispêndio acima da média de investimento que poderia ser realizado por aluno. Além disso, nesses casos de pequenas demandas que possibilitavam a formação de somente duas ou três turmas, a organização do trabalho a partir da base paritária tornava-se inviável devido ao não

fechamento da carga horária dos professores dentro de uma mesma escola. Entretanto, a forma como se estruturava a organização do ensino na RME no atendimento às turmas de 5ª à 8ª série não poderia ser impedimento para o cumprimento do compromisso com os anseios e necessidades dos cidadãos, compatibilizando oferta e demanda. Estava posto, portanto, um desafio à gestão.

O desafio é estruturar uma forma alternativa de atendimento de 5ª a 8ª série, visto que, atualmente, isto só é possível com um mínimo de 4 (quatro) turmas que hoje são atendidas na Rede Municipal de Educação (RME) por 8 professores(as) com carga horária de 24h semanais, numa única escola, possibilitando um maior envolvimento e compromisso do(a) professor(a) com a proposta político pedagógica da SME. (GOIÂNIA, 2004, p. 3)

Assim sendo, em caráter excepcional, a SME propôs uma estrutura organizacional alternativa para viabilizar este atendimento, cuja aprovação se deu através da Resolução CME nº 103 de 09 de junho de 2004, por um período de três anos letivos, retroativo a 2003.

Para ofertar novas turmas nos locais de pequenas demandas sem abrir mão do princípio da paridade, as disciplinas foram organizadas em cinco áreas do conhecimento: Comunicação (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), Desenvolvimento Lógico (Matemática), Ciências Naturais (Ciências – Físicas, Químicas e Biológicas), Jogos e Expressão (Educação Física e Arte) e Ciências Sócio-Ambientais (História e Geografia). O coletivo de professores que trabalharia no atendimento a 2 (duas) ou a 3 (três) turmas de 5ª à 8ª série, mantendo a paridade entre as disciplinas, foi estruturado tomando por base as áreas de conhecimento.

As escolas com três turmas contariam com um coletivo de cinco professores, correspondendo ao número de áreas. Para escolas com duas turmas, a organização alternativa previa o agrupamento entre duas escolas. Neste caso, a uma das áreas com duas disciplinas seria acrescido um professor, formando um coletivo de seis professores. Em ambos os casos, a carga horária dos professores era de 30 horas e a paridade assegurada pelas diversas possibilidades de organização do horário.

Em relação ao cumprimento da carga horária de 800 horas anuais, nas turmas alternativas houve uma redução de 95 horas no tempo presencial. As atividades semipresenciais passaram de 105 para 200 horas. A diferença foi resultado da redução da jornada diária cujo término passou das 22 horas e 30 minutos para 22 horas, sendo que a totalização da diferença de tempo era revertida para o planejamento coletivo que se dava fora do horário de aulas para o/a professor/a e com as atividades complementares para os/as alunos/as. Vale salientar que esta redução da jornada diária foi fruto de muitas plenárias com

educadores/as, escuta aos educandos, análise do perfil dos educandos que apontava ser a maioria deles trabalhadores, bem como resultou de uma avaliação quanto ao rendimento da produção dos educandos que declinava após às 22h.

Essa organização, aprovada no ano seguinte, foi a estratégia encontrada para fazer valer a estes alunos a garantia do direito subjetivo previsto na LDB/1996. Não se constitui em uma proposta pedagógica, visto que as alterações apresentadas em relação à PPP (2000-2003), em vigor na ocasião, foram apenas de ordem estrutural e de adequação do tempo escolar. “A proposta não difere da Base Curricular Paritária no tocante aos princípios, à paridade dos componentes curriculares e ao direito de avanço a qualquer momento do ano letivo, sem, no entanto, caracterização de suplência” (GOIÂNIA, 2004, p. 6). Não se tratava, portanto, de uma nova PPP, mas de uma forma alternativa de estruturá-la para viabilizar o atendimento às pequenas demandas.

Em que pese o fato de não se tratar de uma nova PPP, ainda assim era necessário passar por um processo de regulamentação, uma vez que versava sobre uma experiência que traria a coexistência de estruturas diferentes do atendimento de 5ª a 8ª série dentro de uma mesma rede de ensino. Além disso, as implicações pedagógicas decorrentes da regência de diferentes disciplinas por um mesmo professor e da redução da jornada diária de aula deveria ser objeto de apreciação do referido Conselho.

Ao analisar a solicitação de aprovação da proposta *Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Uma organização Alternativa de 5ª a 8ª Série*, a qual havia sido experimentada numa escola da RME no ano 2003 através do Projeto Estudar de Novo, envolvendo 60 alunos de 5ª a 8ª série distribuídos em duas turmas, o CME externalizou sua preocupação com a descaracterização<sup>78</sup> da proposta em vigor naquele momento - Base Curricular Paritária. Para esse colegiado, as mudanças propostas não se restringiam à aglutinação de componentes curriculares sob a responsabilidade de um número menor de professores. O entendimento expresso no Parecer CME nº 052/04, revela, por parte da SME, uma mudança de concepção que embasava a reorganização dos componentes curriculares e das áreas às quais estavam vinculados. O referido parecer afirma que a Assessoria Técnica do CME “compreende que a implementação da presente Proposta implica alterações na Base aprovada, inclusive mudança de concepção, considerando que tal Proposta contém alterações de denominação das áreas, bem como da composição dessas” (GOIÂNIA, 2004, p. 6).

---

<sup>78</sup> O CME entendia que a Organização Alternativa apresentava uma outra base curricular, a qual, inclusive colocava sob uma mesma área disciplinas de diferentes radicações: Núcleo Comum e Parte Diversificada.

A inquietação do CME acerca das alterações de denominação e composição das áreas revela uma preocupação de natureza tanto formal - no que se refere às nomenclaturas utilizadas visto que uma proposta pedagógica não pode deixar de atender às normas específicas do sistema de ensino e nem furtar-se das normas comuns da educação nacional - quanto pedagógica, pois esta reorganização, desvinculada de uma formação docente com ela compatível, implica em reflexos na prática pedagógica.

A aglutinação dos componentes curriculares, sob um primeiro olhar, poderia não representar problema, uma vez que, considerando ser de caráter interdisciplinar a metodologia constante na PPP, a aglutinação dos componentes poderia contribuir para a sua efetivação, pois facilitaria a integração das áreas sob a responsabilidade de um mesmo professor. Entretanto, esta é uma visão ingênua. Segundo Fazenda (2011), o conhecimento interdisciplinar requer uma comunicação entre os domínios do saber. Quando se fala em domínio do saber aplicado à educação escolar e, mais especificamente ao campo disciplinar, entendemos que se trata das áreas específicas de formação dos professores. Cada área possui um olhar sobre o objeto que se pretende conhecer. Os diferentes olhares, mediados pelo diálogo, é que permitem o conhecimento multidisciplinar deste objeto.

Acerca da necessidade de múltiplos olhares para que se alcance o conhecimento, Fazenda (2011, p. 81) enfatiza:

O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser Múltiplo e não Uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo. Nesse sentido, o homem que se deixa encerrar numa única abordagem do conhecimento vai adquirindo uma visão deturpada da realidade. Ao viver, encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo, e evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la na medida em que a conhecer como um todo, em seus inúmeros aspectos.

Neste sentido, o domínio de cada área é fundamental para a produção do conhecimento na perspectiva de totalidade. Considerando que tal domínio, a priori, se dá mediante a formação inicial e mediante a práxis, é importante que cada componente curricular esteja sob a responsabilidade de um docente devidamente habilitado para realizar o trabalho. Para isto foram realizados concursos por disciplina.

Vale lembrar que a formação inicial para a nomeação de professores foi uma conquista. O município de Goiânia passou por momentos em que professores não habilitados ministravam disciplinas específicas, assim como passou por situações em que professores serviam como “tapa buracos”, pois eram habilitados para uma disciplina e ministravam aulas de outras para as quais não possuía habilitação. A realização de concurso por disciplina, tendo

como pré-requisito a habilitação específica foi um avanço em direção à construção de uma educação de qualidade. Assim sendo, a Organização Alternativa, neste aspecto, representou um retrocesso.

Tendo em vista a não habilitação do professor para ministrar a disciplina extra por ele assumida na Organização Alternativa, tornava-se fundamental a realização de uma formação continuada específica que, minimamente, desse conta deste processo de aglutinação. Entretanto, as ações formativas não diferenciavam das realizadas junto aos demais professores de 5ª a 8ª séries que não se encontravam na Organização Alternativa. A formação continuada se daria através de encontros realizados mensalmente e através dos momentos quinzenais de planejamento conjunto, o qual, na realidade, não era conjunto, pois havia sempre alguém em regência neste momento. Não havia, na proposta, previsão de ações formativas específicas para o coletivo das escolas com Organização Alternativa. Em relação ao CEFPE, nenhum curso foi ofertado a estes professores como formação inicial para auxiliá-los no trabalho com aglutinação de disciplinas, bem como com turmas multisseriadas. A oferta de um curso específico para professores da Organização Alternativa se deu apenas nos anos de 2008 e 2009, anos de, respectivamente, edição e reedição do curso *O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA*.

Outra preocupação do CME reportava-se ao risco da organização alternativa assemelhar-se à suplência, inquietação não procedente aos olhos da SME, cuja defesa alegava que “a presente organização resguarda[va] a flexibilidade do modelo seriado quanto a princípios, metodologia, paridade dos componentes curriculares, bem como a possibilidade de avanço, não se constituindo, portanto, em suplência” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 6).

O risco da suplência estava relacionado à redução do horário das aulas. Entretanto, naquele momento, a redução se deu em função da demanda dos educandos pela diminuição do tempo em função do cansaço do dia todo de trabalho, haja vista que à jornada de trabalho de 8 horas eram acrescidas 3 horas de escolarização, o que também é trabalho. Ademais, a antecipação do término da aula em 30 minutos quase não representava prejuízo, considerando que os educandos, após um dia cansativo de trabalho, não apresentavam tanto rendimento após às 22 horas, sendo que muitos já estavam vencidos pelo sono e pelo cansaço. Além disso, uma preocupação constante era a de que, via planejamento, fossem garantidas as atividades complementares, bem como a ministração de aulas mais significativas que suprissem, em qualidade, esta meia hora.

Este aspecto não era, portanto, um ponto de estrangulamento. O complicador da Organização Alternativa estava na aglutinação dos componentes curriculares, como já

discutido, e no aspecto do planejamento, o qual era fundamental para a implementação de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Para isto, necessário se fazia que o coletivo todo participasse do planejamento. E isto foi o grande complicador para as escolas com 2 turmas, as quais contavam com um coletivo de seis professores que se revezavam entre 2 escolas. No momento do planejamento não tinha como contar com todos os professores em uma mesma escola. Haveria sempre alguém em regência e não havia como estar ao mesmo tempo em duas escolas para planejar. Sempre havia, portanto, professores que participavam do planejamento em ua escoa, mas não em outra. O mesmo ocorria nos momentos de estudo. Quando o professor podia usufruir deste momento acabava por realizar seu estudo sozinho, pois os demais estavam em sala de aula. Desta forma, não se constituía de fato um coletivo, pois os professores, em conjunto, não se encontravam. Como esperar que os professores realizassem um trabalho interdisciplinar nestas condições? Se o diálogo entre as áreas e, por extensão, entre os professores é condição *sine qua non* para realizar a interdisciplinaridade, como trabalhar nesta perspectiva sem que os professores pudessem se reunir coletivamente?

Em que pese o fato de que as ações em direção à construção das PPPs da EAJA terem uma dinâmica de experimentação-avaliação-reestruturação, entremeadas pela escuta aos sujeitos, debates e reflexões, a implantação da Organização Alternativa suscita alguns questionamentos: o ajuste promovido pela SME para adequar a base curricular paritária às escolas com 2 ou 3 agrupamentos formados em atendimento às pequenas demandas teve por motivação somente o direito de todos à educação? A multisseriação e a aglutinação das disciplinas, ainda que a princípio não tivesse esta conotação, não teria sido também uma experimentação de viabilização financeira para manutenção do atendimento à EAJA, considerando que esta forma de organização deveria ser provisória, mas acabou se naturalizando na RME e persiste até os dias atuais? Implantar uma organização alternativa de 5ª a 8ª série, mantendo na RME dois atendimentos diferenciados para este público num momento em que todas as discussões em andamento apontavam para a unificação do atendimento não seria um contracenso? O atendimento multisseriado e com algumas disciplinas sem professor habilitado e sem formação específica não seria um arranjo que poderia comprometer a qualidade do trabalho?

Segundo a SME, por intermédio de avaliação realizada junto aos 5 professores que compunham o coletivo e 24 alunos, dentre os 60 que vivenciaram a experiência desta organização em 2003, a organização alternativa não causou prejuízos ao trabalho.

Os professores consideram a sala multisseriada como um espaço de crescimento, constituído por pessoas com diferentes experiências de vida. O engajamento docente

com o princípio da interdisciplinaridade requer de todos maior empenho nos estudos. As atividades complementares também se constituem em momentos importantes, fortalecedores do vínculo professor/aluno. A carga horária reduzida é outro fator positivo, tendo em vista o perfil de alunos com extensas jornadas de atividades. Esses aspectos favoráveis minimizam as dificuldades levando 80% da equipe a avaliarem a Experiência como válida.

Os educandos confirmam a posição dos professores, reconhecendo o caráter positivo da Experiência, evidenciado nos seguintes aspectos: salas multisseriadas, professor trabalhando com dois componentes curriculares, individualização do atendimento, integração entre realidades e níveis diversos de escolarização, além do desenvolvimento das atividades complementares, de 200 horas, estruturadas conforme a realidade da EAJA. (GOIÂNIA, CME, 2004, p. 5)

Diante da avaliação positiva realizada por este grupo de professores e alunos, algumas questões se apresentam: considerando as inúmeras ações depreendidas pela SME no sentido de envolver um número cada vez maior de sujeitos na discussão sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos com vistas à construção de uma proposta pedagógica para a EAJA que se materializasse, com legitimidade, em política de estado, seria possível que universo tão pequeno de sujeitos avalizasse uma mudança de tal natureza? É certo que somente cinco professores e 60 alunos estavam envolvidos na experiência e que, considerando este universo de pesquisa, este aval seria legítimo. Entretanto, o que se questiona é a ausência de uma discussão ampla dessa organização enquanto única alternativa possível de atendimento às pequenas demandas.

Em situações de mudanças significativas, a ausência de uma discussão mais ampla contribui, em grande medida, para gerar um sentimento de opressão diante de uma decisão que seja considerada, pelos sujeitos envolvidos, como impositiva. Levando isto em consideração, quando terminou o período para o qual ela havia sido pensada (2003-2005) e a SME fez a opção por manter esta organização, não seria mais coerente tomá-la por objeto de debate com toda a rede? Que ações foram desenvolvidas pela SME para, efetivamente, fazer o levantamento desta demanda existente e caracterizá-la como baixa demanda? O que era critério para se falar em baixa demanda? A que busca a escolarização na EJA ou a que necessita estudar e que uma chamada pública, o bater de porta em porta, as mobilizações conseguem e devem atingir?

Esta última questão nos chama a atenção no tocante à obrigação do poder público municipal em realizar a chamada da população para a educação fundamental, cuja responsabilidade legal lhe é conferida pela LDB vigente, a fim de que se cumpra seu direito público subjetivo à escolarização.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público,

acionar o Poder Público para exigí-lo. § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública [...] (BRASIL, 1996)

O levantamento de dados sobre a escolaridade da população goianiense, comparado ao número de atendimentos prestados pela SME seria o primeiro indicador da existência ou não de demanda para a EAJA na RME. Restaria, ainda, a necessidade de mapear esta demanda de modo a verificar se realmente existem pequenas demandas ou se apenas demandas reprimidas.

O quadro abaixo demonstra a demanda potencial total do município de Goiânia quanto a este atendimento no ano 2000 e o atendimento realizado, neste mesmo ano, pela SME. Observando os dados nele contidos, é possível constatar que a gestão 2001-2004 recebeu, por herança, um grande contingente de pessoas com o Ensino Fundamental incompleto e que seriam, em tese, demandantes de atendimento por parte da SME na gestão que se iniciava em 2001.

**Quadro VI - Comparativo de demanda e matrículas realizadas de 1ª a 8ª série nas escolas da RME de Goiânia no ano 2000**

População de 25 anos e mais			Matrículas realizadas			Demanda não atendida		
Demanda	Total	% da população	Séries	Total	% da demanda	Séries	Total	% da demanda
1ª a 4ª	39.197	6,8	1ª a 4ª	3.753	9,57	1ª a 4ª	35.444	90,43
5ª a 8ª	226.536	39,3	5ª a 8ª	17.100	7,55	5ª a 8ª	209.436	92,45

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. SME/Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos 2008  
Elaborado pela autora.

Observando o quadro acima, podemos perceber que 6,8% da população com 25 anos ou mais ainda não haviam concluído a 4ª série do Ensino Fundamental e 39,3% não haviam concluído a 8ª série. Considerando uma população de 576.427 habitantes dentro da faixa etária de 25 anos ou mais, apontada pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil<sup>79</sup>, a demanda potencial é exponencialmente maior do que a procura pela escola. Mesmo levando em consideração que a SEE ainda ofertasse turmas de EJA do Ensino Fundamental, o

<sup>79</sup> O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil foi concebido, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro (FJP), como uma ferramenta simples para a disponibilização de informações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com base em dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

quantitativo de pessoas matriculadas neste nível de ensino em Goiânia ainda passaria muito longe da demanda potencial não manifesta.

Nos detendo especificamente na RME, o atendimento realizado não chega a alcançar 10% dessa demanda nas séries iniciais e não alcança 8% nas séries finais, deixando fora do sistema escolar mais de 35.000 pessoas que não concluíram a 4ª série e mais de 200.000 pessoas que não concluíram a 8ª série. Além disso, se considerássemos a população de 15 a 24 anos, faixa etária também atendida pela EAJA, este número seria muito maior.

Esta era a demanda por ocasião do início da Gestão 2001-2004. Se observarmos a evolução das matrículas ao longo deste período, conforme apresentado no quadro abaixo, podemos notar que o atendimento realizado não abarcou toda a demanda. Nas séries iniciais, o alcance, em termos percentuais, foi muito maior que nas séries finais, em razão da diferença significativa de demanda entre os dois grupos de séries.

**Quadro VII – Evolução das matrículas na EAJA no período de 2001 a 2004**

Séries	Matrículas				Total
	2001	2002	2003	2004	
<b>1ª a 4ª</b>	3.315	8.492	9.551	9.386	30.744
<b>5ª a 8ª</b>	17.124	16.165	17.372	16.718	67.379
<b>Total</b>	20.439	24.657	26.923	26.104	98.123

Fonte: SME. DEF-AJA 2008.

Para a reflexão que estamos desenvolvendo importa que de 5ª a 8ª séries, ao final da gestão, mais de 100.000 pessoas continuavam sem concluir o Ensino Fundamental. Este dado demonstra a existência de demanda. O que ocorreu, ou o que não ocorreu, para que estas pessoas não procurassem a escola para concluir este nível de ensino? Vale destacar que a gestão 2001-2004 realizou chamada pública via rádio, TV, cartazes e carro de som, além da realização de mobilizações, mas, ainda assim, este grande contingente de pessoas permaneceu fora do sistema escolar.

Em 2003, em meio a este quadro, foi implantada a Organização Alternativa. Considerando a realização de chamada pública pela gestão e o não alcance de melhores resultados, a Organização Alternativa poderia ser, naquele momento, a melhor estratégia. Contudo, entendemos que esta estratégia só faria sentido enquanto uma outra, de maior alcance, não fosse desenvolvida. A Organização Alternativa seria uma medida paliativa. Necessário se fazia buscar a solução para o problema e não para os sintomas. Sabemos que,

em grande medida, o problema está relacionado à estrutura socioeconômica, demandando políticas públicas integradas que assegurem a cidadania, não meramente formal, a estes sujeitos. Mas, pensando somente no âmbito da SME, não seria o trabalho corpo a corpo, a exemplo do realizado no AJA-Expansão, uma possibilidade de melhor alcance? As unidades escolares não poderiam contar com um profissional responsável por esta sensibilização permanente, o qual coordenaria as atividades de mobilização junto à comunidade?

Retomando a avaliação positiva realizada pelo grupo de professores e alunos ouvidos, pondera-se que, mesmo supostamente não tendo havido prejuízos, a organização alternativa era uma estratégia provisória adotada em caráter de excepcionalidade. Entretanto, o que era provisório tornou-se permanente. O que consistia em caráter de exceção, nas gestões posteriores tornou-se regra. E aliado a este fato, a partir de 2005 muitas das condições de atenção ao estudo e planejamento do coletivo de profissionais se perderam, sendo retomadas somente em 2015.

A ponderação acerca do caráter permanente assumido pela Organização Alternativa também foi feita pelo CME por ocasião da análise do pedido de aprovação de PPP da EAJA – 2010, a qual trazia a incorporação desta organização. Ao analisar a PPP da EAJA – 2010, o CME emitiu o Parecer da Assessoria Técnica nº 50 de 21 de maio de 2010, através do qual se fez a seguinte ponderação:

Ressalta-se que, por sua excepcionalidade, esta [Proposta de Organização Alternativa] já recebera desse Órgão aprovação para funcionamento em instituições previamente definidas, por meio da Resolução CME nº 103/04, prorrogada por meio da Resolução CME nº 191/05<sup>80</sup>. Observa-se, entretanto, que o documento não apresenta resultados de pesquisa que justifiquem sua incorporação à proposta, e que também não faz referência ao estabelecimento de critérios para melhor definição do que seja intitulado “baixa demanda”. Tal definição, com maior precisão, se faz necessária para evitar o risco de que essa alternativa seja implantada também em escolas nas quais as causas do aumento da evasão não estejam devidamente diagnosticadas e sejam, a partir daí, consideradas baixa demanda.

A perspectiva adotada nesta análise e consideração é de que o esforço do município deve visar à ampliação da oferta. Assim, faz-se necessário considerar que essa forma de organização, se não bem direcionada e monitorada, pode *naturalizar* a ideia de que a baixa demanda é uma tendência no município, o que dados estatísticos não comprovam. (GOIÂNIA, CME, 2010a, p.27-28)

---

<sup>80</sup> A proposta “Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Uma Organização Alternativa”, cuja aprovação inicial se deu por três anos a partir de 2003, foi prorrogada, através da Resolução CME 191/05, para que coincidissem seu período de validade com o da proposta maior: a PPP unificada da EAJA (2005-2008). Considerando que a PPP da EAJA da SME é composta de atendimentos diversificados destinados desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental a prorrogação visava garantir uma visão de totalidade da Proposta para essa modalidade educacional. Ver Goiânia, CME (2010b)

A ampliação constante do número de escolas que adotavam a organização alternativa comprovou que o receio inicial do CME não era infundado. Primeiramente, uma experiência a ser desenvolvida por 3 anos para atender uma situação de emergência. Em seguida, uma prorrogação por mais quatro anos para não interromper o atendimento às pequenas demandas e para alinhar o período de validade da experiência ao período de validade da PPP da EAJA em vigor na ocasião (2005-2008) e, posteriormente, a inserção da organização na PPP da EAJA (2010-2013) como parte de sua estrutura. Desta forma, o alternativo foi se naturalizando na RME, o que culminou com sua incorporação oficial na política de atendimento à EAJA. O quadro abaixo apresenta como se deu esta ampliação, por unidade regional, na RME.

**Quadro VIII - Evolução do número de escolas estruturadas com base na Organização Alternativa no período de 2004 a 2010**

Unidades Regionais de Educação	Nº de escolas com Organização Alternativa							
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total por URE
Brasil Di Ramos Caiado	1	1	2	4	6	5	5	24
Maria Helena Batista Bretas	2	5	5	5	5	8	8	38
Central	2	2	9	9	8	8	2	40
Jarbas Jaime	0	2	2	6	7	5	5	27
Maria Thomé	2	1	1	1	1	1	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>137</b>

Fonte: CME. Relação de Escolas com Organização Alternativa.

Elaboração da autora

Observando os dados totalizados apresentados no quadro é possível notar uma evolução ascendente e contínua da Organização Alternativa na RME. O maior crescimento se deu nos anos 2005, 2006 e 2007, período do triênio inicial de implementação da PPP unificada da EAJA. Toda a RME havia se mobilizado ao longo de 12 anos para chegar a uma proposta que abarcasse todo o atendimento da EAJA na RME. E é justamente no período que

implementa-se esta proposta unificada que o atendimento de forma alternativa se expande na rede.

Diante da constatação deste quadro, o CME novamente se pronunciou a este respeito através da Informação Técnica nº 100 de 09 de agosto de 2010:

Compreende-se que o aumento de 400% no número de instituições que desenvolvem a Organização Alternativa, ao longo dos últimos seis anos, requer, de fato, uma análise mais acurada por parte deste Conselho, o que a listagem de instituições, por si só, não possibilita.

Na falta de melhores esclarecimentos, poder-se-ia compreender que esses dados significam ampliação do atendimento. Contudo, interessa saber: trata-se de escolas que iniciaram a oferta de EJA já como Organização Alternativa? Uma resposta afirmativa significa dizer que todas as 28 instituições localizam-se em áreas e ou situações de “baixa demanda”. Caso contrário, foram convertidas nessa forma de atendimento ao longo dos anos. Se foram convertidas, o que significa redução do número de turmas, a fizeram a partir de qual justificativa? Ou seja: quais elementos explicam, de fato, tal movimentação ocorrida nas formas de atendimento dos anos finais da Eaja? (GOIÂNIA, CME, 2010b, p.2)

Estariamos voltando ao passado na história das primeiras décadas da SME, quando a separação entre o pedagógico e o administrativo era muito visível e prevalecia os aspectos administrativos em detrimento do pedagógico? A motivação para a disseminação da Organização Alternativa na RME seria realmente de atendimento a pequenas demandas, as quais, se devidamente chamadas à escola, não seriam pequenas? Ou a motivação seria a contenção de despesas expressando a continuidade da subalternidade da EJA, apesar dos esforços depreendidos pelos seus sujeitos ao longo de mais de uma década com o intento de construir uma política de EJA que a ela assegurasse o seu lugar de direito no seio da SME de Goiânia? Seria a Organização Alternativa um recuo necessário para resguardar alguns dos avanços obtidos ao longo deste tempo? Uma estratégia de luta? E quanto aos profissionais? Estariam eles fazendo um atendimento adequado aos educandos, considerando suas necessidades, desafios e dificuldades e utilizando um currículo e metodologias adequadas? Ou ainda, estariam conseguindo, de fato, implementar a PPP enquanto proposta construída coletivamente e com a intenção de prestar ao público da EAJA este atendimento adequado?

O que o tempo tem mostrado, até o momento, é que a Organização Alternativa encontrou seu espaço na RME. Sua incorporação na PPP, “alterou a estrutura organizacional da EAJA, conferindo a esse atendimento um ‘lugar’ na política educacional local para esta modalidade” (GOIÂNIA, CME, 2012, p. 3). Além da estrutura contemplada na PPP 2010-2013, uma outra foi apresentada em 2012, sob o nome de Coletivo Único. Nesta organização, o coletivo volta a ser formado por 8 professores, porém atendendo duas escolas

simultaneamente. Enquanto um grupo de quatro professores está na escola A, o grupo com os outros quatro está na escola B. Estes dois grupos se revezam no atendimento às duas escolas.

Em termos do retorno de um professor para cada componente curricular, a proposta do Coletivo Único trouxe avanço se comparada à organização alternativa anterior. Porém, no que concerne à interdisciplinaridade, que é o cerne do trabalho dentro de uma concepção de base paritária, o recuo foi desastroso. Partindo do princípio que o currículo deve ser organizado a partir da realidade dos alunos, em tese, dentro do Coletivo Único teremos a elaboração de duas programações curriculares distintas, sejam elas elaboradas na perspectiva do Tema Gerador, do Eixo Temático ou do Projeto de Ensino Aprendizagem. Cada uma delas requerendo trabalho investigativo, estudo, discussões coletivas, diálogo permanente. Estes elementos demandam tempo, havendo uma linearidade na relação tempo-qualidade.

Para desenvolver um trabalho onde o currículo seja construído junto aos alunos, tendo por base a pesquisa, a dialogicidade e a interdisciplinaridade, torna-se imprescindível o diálogo entre os professores. A organização alternativa sob a forma do Coletivo Único fragmenta a equipe de professores na medida em que impossibilita a convivência diária de toda a equipe. Se com a convivência permanente de todo o coletivo já não é fácil desenvolver o trabalho na perspectiva metodológica da PPP da EAJA, imaginemos como isso poderia se dar sem este contato permanente. E ainda não podemos perder de vista que a dinâmica da escola muitas vezes dificulta a realização do planejamento e a realização das atividades da forma esperada. A possibilidade de percalços com a presença de apenas quatro professores na escola por período de funcionamento é ainda maior enquanto a possibilidade de realização de um planejamento conjunto é menor.

A dificuldade do encontro permanente para o planejamento e avaliação do trabalho e a redução do tempo disponível do coletivo de professores para se dedicar a esta metodologia de trabalho, sustentada pelo diálogo com seus pares e com os alunos, acarretam grande possibilidade de comprometer a qualidade do trabalho pedagógico. Reduz-se a qualidade da aprendizagem e a qualidade da formação humana. Em outras palavras, compromete-se a qualidade social da educação ofertada ao público de 5ª a 8ª série da EAJA. Faz-se necessário, então, que nos questionemos: A quem, de fato, interessa esta educação? Em que medida esta organização favorece, segundo a PPP-2010, a estruturação de uma trajetória formativa que estimule a superação do isolamento das disciplinas e possibilite uma aprendizagem significativa? Como promover, dentro desta organização, uma educação inspirada pelos princípios do conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo, tendo por eixos

norteadores a identidade, cidadania, trabalho e cultura, sempre na perspectiva de uma educação a favor da emancipação dos sujeitos e do fortalecimento da classe trabalhadora?

É necessário o cuidado permanente no sentido de que as reflexões realizadas não sejam esvaziadas de seu conteúdo frente ao acolhimento de ações que divergem, em sua essência, da educação de adolescentes, jovens e adultos que vem sendo discutida pela EJA nos inúmeros debates, reuniões, seminários, simpósios, cursos de formação, entre outras estratégias utilizadas.

### **3.2.2 Segunda reescrita: a quinta proposta**

A PPP 2010 teve seu prazo de validade prorrogado por dois anos através da Resolução CME nº 148 de 23 de junho de 2014. Durante este período de prorrogação, com vistas à reescrita, passou por uma sistemática de avaliação de sua implementação feita pelos coletivos de profissionais da EAJA nas escolas, com a participação dos apoios das Unidades Regionais de Ensino, pelos profissionais do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e pela equipe da Divisão da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA). Várias escutas aos diferentes sujeitos foram realizadas, discussões e debates, além de ações formativas para o conhecimento mais aprofundado da PPP.

[...] os profissionais da Rede de Educação Municipal de Goiânia defendem a importância de uma proposta de educação que atenda às especificidades dos sujeitos educandos da EAJA.

No sentido de atender à diversidade de demandas, o processo de avaliação e reconstrução desta proposta foi realizado com a participação de todos os segmentos dessa modalidade e com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Foram diversos os mecanismos e instrumentos de participação dos educadores e educandos no processo de reescrita da proposta da EAJA: questionários para coleta de informações administrativas e pedagógicas, cartas individuais no sentido de ouvir individualmente cada sujeito, Grupos de Trabalho e Estudos, pesquisas em forma de entrevistas e grupos focais realizados com professores, educandos e servidores administrativos. (GOIÂNIA, SME, 2010, p.6)

Sua implementação seguiu curso normal até 2015, simultaneamente à sistemática de avaliação realizada.. Ao final deste ano, foi apresentada às escolas uma proposta de mudança na estrutura do atendimento a ser implantada a partir do início do ano seguinte. Sob a alegação que a experiência do PROEJA-FIC/Pronatec, conforme vimos anteriormente, foi avaliada positivamente inclusive quanto à sua estrutura e ao tempo escolar, a proposta,

“inspirada” nesta experiência, foi implantada verticalmente na RME, contrariando a história da rede.

A implantação desta nova estrutura só foi possível porque as turmas de 5ª a 8ª série, em 2014, foram informadas no censo escolar como turmas da modalidade de EJA. Esta mudança foi justificada pela SME como necessária para que os educandos pudessem receber o material didático advindo do Programa Nacional de Livro Didático de EJA (PNLD-EJA), Resolução CD/FNDE nº 51/2009. Apesar da relevância de se disponibilizar aos educandos da EAJA material didático específico para a EJA, sabe-se que a SME tinha outro grande motivo para esta alteração. Embora não declarado oficialmente, interessava à SME esta mudança porque as avaliações de sistema às quais a RME se submetia para avaliar o Ensino Fundamental e definir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>81</sup>) não eram coerentes com o trabalho desenvolvido junto às turmas da EAJA. Em geral o aproveitamento das turmas da EAJA ficava aquém do aproveitamento das turmas dos Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana. Esta diferença no nível de aproveitamento aliada ao problema do índice de evasão característico das turmas do noturno impactava de forma negativa no cálculo do Ideb das escolas municipais. A mudança das turmas da EAJA de Ensino Fundamental para EJA era também uma forma de melhorar o Ideb.

Não obstante a esta problemática, com esta mudança as turmas de 5ª a 8ª passaram a contar com a prerrogativa da flexibilidade na organização da modalidade no que tange à carga horária anual, aos momentos de estudo, pesquisa e planejamento, ao tempo escolar do educando e à formação continuada. Esta foi a brecha para se pensar na mudança de estrutura do atendimento

A proposta trazia grandes alterações em relação ao tempo escolar do educando, que passou de uma previsão de quatro anos para cada segmento (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) a uma previsão de dois anos e meio. A organização de cada segmento em etapas foi mantida, porém com outra previsão de tempo mais curta. A etapa inicial de cada segmento teria a duração de um ano, ao passo que as outras três etapas teriam a duração de um semestre, cada uma.

A carga horária a ser cumprida seria de 190 dias letivos, totalizando 570h anuais no 1º segmento e 640h anuais, sendo 570h presenciais e 70h de Saberes de Experiências, presenciais ou não, no 2º segmento. Os Saberes de Experiência corresponderiam às atividades

---

<sup>81</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil e utiliza uma escala que vai de 0 a 10. Foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e resulta da taxa de aprovação dos alunos e do resultado por eles obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aferido pela Prova Brasil.

complementares, porém configurando-se em ações coletivas articuladas aos eixos curriculares da EAJA – Identidade, Cultura, Trabalho, Cidadania – envolvendo atividades de estudos e pesquisas de campo, realizadas pelos educandos, sob uma perspectiva dialógica e emancipadora de construção de conhecimentos. As atividades relacionadas aos Saberes de Experiência seriam de oferta obrigatória para a escola, porém de realização facultativa para o aluno. Caberia aos professores planejar coletivamente estas atividades e orientar os alunos para a sua realização. Em situações de transferência, seria estimada a carga horária do educando, no decorrer do ano letivo, multiplicando-se o número de dias letivos frequentados por 3,37.

O tempo previsto de dois anos e meio para cada segmento poderia ser ampliado caso fossem constatadas dificuldades no processo de aprendizagem. Neste caso, o aluno permaneceria na etapa em curso e o tempo de sua escolarização seria ampliado, respeitando o seu ritmo de construção de conhecimento. Os avanços continuariam acontecendo a qualquer momento do ano, assim como as práticas de matrícula, classificação e reclassificação permaneceriam ocorrendo da mesma forma que anteriormente.

A proposta foi apresentada em reuniões com os coordenadores e diretores das escolas, ao final do ano 2015, a fim de que as escolas já se organizassem para iniciar o ano letivo dentro desta nova forma de organização. Esta proposição foi inesperada pois, até o momento, não havia sido realizado nenhum movimento coletivo na RME que abrisse uma discussão sobre a possibilidade de redução do tempo escolar do educando. Além disso, os educandos já tinham a possibilidade de cursar os segmentos em tempos inclusive menores, dependendo exclusivamente de seu nível de desenvolvimento. Em caso de demonstrar as condições necessárias para o curso nas séries seguintes, o educando era avançado, ou reclassificado conforme o caso.

Não havia limitações do número de avanços pelos quais o educando poderia passar, o que implica na possibilidade do aluno cursar as quatro etapas do segmento em um mesmo ano. Não seria necessária a redução do tempo escolar do aluno para respeitar-se o tempo escolar daqueles que têm condições de avançar mais rapidamente em seu processo de escolarização. Além disso, a redução do tempo, em tese, favoreceria o educando com maior facilidade, mas não atenderia as necessidades do aluno com mais dificuldades, inclusive reforçando nestes a baixa autoestima, em função da retenção ao final de cada semestre.

A mudança da estrutura da EAJA foi implantada em 2016 e constituiu-se em objeto de discussão nos GTEs para a reescrita da PPP. Foi realizada uma avaliação da qual participaram apenas 16,2% das escolas, totalizando 376 educandos, 85 educadores, 23

coordenadores pedagógicos e 47 diretores. Entretanto, a discussão se deu na maioria absoluta do tempo em caráter representativo, não se constituindo num tema em torno do qual se mobilizasse toda a RME. Ao final do trabalho de reescrita, iniciado em 2015 e concluído somente ao final de 2016, a alteração da estrutura de atendimento da EAJA foi incorporada à PPP 2016, a qual se encontra em análise no CME.

Em linhas gerais, os constructos teóricos expressos nas concepções e princípios em torno dos quais a PPP foi elaborada mantém uma linearidade com as PPPs que a antecederam. Isto se justifica pelo fato de que não são PPPs distintas que vão se sobrepondo ao longo do tempo, mas sim PPPs que vão sendo sistematizadas no decorrer de um processo continuado de construção cujos princípios e concepções fundantes não se alteraram durante o caminho percorrido. Neste sentido, não nos atentaremos para o que é coincidente nas PPPs. Interessamos neste momento o que surge como avanço significativo ou consolidação de conquistas e o que surge como recuo ou contradição/retrocesso neste processo.

Neste sentido, nos reportamos à alteração da estrutura do atendimento da EAJA no tocante ao tempo escolar do educando como contradição/retrocesso expressa em relação ao processo de construção das PPPs na RME. Como recuo, apontamos também a lacuna deixada pela extinção do Projeto/Programa AJA-Extensão. A extinção do programa de financiamento do Governo Federal para a alfabetização de adultos em parceria com a sociedade civil levou à extinção do Projeto/Programa AJA-Expansão na RME e não foi feita nenhuma sinalização no sentido de ações propositivas que possam suprir a lacuna que foi aberta em decorrência desta extinção.

Por outro lado, temos uma importante conquista consolidada nesta PPP. O processo de formação continuada que veio se estruturando na RME no decurso da gestão anterior (2013-2016) foi sem dúvida o grande diferencial desta gestão em relação à EAJA. A importância da formação por suas implicações para o educador e o educando, enquanto sujeitos do processo ensino aprendizagem, enquanto seres sociais e enquanto seres humanos, tem sido reconhecida pela SME e traduzida em ações formativas de efetivo alcance em relação aos sujeitos da EAJA. As ações formativas têm apresentado uma lógica de envolvimento, colaboração e responsabilização dos diversos sujeitos envolvidos – professores, coordenadores, apoios, gestores e universidade – a partir de diversos movimentos: formação de apoios, formação ampliada, formação na escola, planejamentos coletivos, encontros coordenados pela Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e

Adultos e pela Gerência de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire (GERFOR)<sup>82</sup>.

Dentre estas ações formativas, articuladas entre si, enfatizamos a formação na escola que consiste em momentos de estudo conjuntos, com datas já determinadas no Calendário Escolar, envolvendo todo o coletivo de professores da escola - I e II Segmentos - podendo ocorrer conjuntamente com mais uma ou duas escolas da mesma Regional de Ensino. Estes momentos de estudo coletivo *in loco*, além de assegurar a participação de todos os sujeitos daquele(s) coletivo(s), ainda possibilita uma maior aproximação entre os envolvidos, maior identificação dos profissionais, maior liberdade e possibilidade de socializar e refletir sobre as práxis ali desenvolvidas. Estas ações formativas são baseadas na reflexão-ação-reflexão voltada especificamente para a EAJA, promovendo estudos e discussões sobre temáticas específicas, além de trocas de experiências que têm contribuído para implementação da PPP da EAJA.

Vale mencionar ainda o Conselho de Ensino-Aprendizagem. A nomenclatura adotada sugere uma mudança de concepção. Nesta PPP o conselho é tido como:

[...] tempos e espaços para a reflexão sobre as construções culturais e os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando buscas, questionamentos e atitudes em resposta aos desafios a serem enfrentados. Que o enfoque seja pesquisar as causas das dificuldades percebidas, na perspectiva de se elaborar coletivamente intervenções que possam transformar as realidades. (GOIÂNIA, SME, 2010, p. 84)

A postura investigativa e reflexiva aqui requerida é coerente com os princípios da proposta, diferentemente da perspectiva em que o Conselho é tida como instância de decisão baseada em quantificação da aprendizagem escolar e que tem por responsabilidade dar o veredicto em relação à movimentação do educando nas séries ou etapas a serem cumpridas.

É interessante também ressaltar que, em termos de orientações metodológicas, o texto da PPP-2016 passou a contemplar a metodologia do Eixo Temático, a qual não era referenciada na PPP anterior, denotando uma busca de aperfeiçoamento de uma para outra. Entretanto, a despeito da melhoria da abordagem deste aspecto em relação às PPPs anteriores, o espaço reservado a este item carece ainda de maior detalhamento. Isto porque a questão metodológica é a que tem suscitado maiores dúvidas e insegurança. Constitui-se, portanto, em ponto de fragilidade da PPP, cabendo utilizar este espaço de abordagem da metodologia do

---

<sup>82</sup> O processo de reestruturação da Prefeitura de Goiânia ocorrida em 2015 (Lei complementar 276/2015, a qual dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal e estabelece um novo modelo de gestão) transformou o CEFPE em GERFOR – Gerência de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire.

trabalho pedagógico de forma mais detalhada e concreta possível para propor caminhos para aprendizagem.

Ao olhar para as duas PPPs sistematizadas a partir de processos de reescrita, percebemos a continuidade do esforço dos sujeitos partícipes deste processo no sentido de aprimorá-las a cada reescrita. O aprimoramento atribui a cada uma delas uma feição própria, resultante das congruências e das incongruências existentes entre elas.

No caso específico das duas reescritas as incongruências apresentadas causam preocupação. Na PPP 2010 temos a incorporação da organização alternativa e no caso da PPP 2016 temos a incorporação da nova estrutura de atendimento relacionada ao tempo escolar. Em nenhum dos casos a ação de inserção contava com uma legitimidade prévia, considerada aqui como respaldo a partir de uma grande mobilização em torno do tema.

É notável a preocupação da SME no sentido de oportunizar o acesso e/ou a permanência, na escola, daqueles que não tiveram este direito assegurado em fases anteriores de suas vidas. Entretanto, é sabido que pensar somente no acesso não é suficiente. Há de se pensar que a educação ofertada deve primar pela qualidade e pela preocupação com a equalização das oportunidades entre as diferentes classes sociais. Isto significa ofertar um ensino que possibilite o enfrentamento da primazia da burguesia e da subalternidade da classe trabalhadora, reduzindo o fosso que os separa e que mantém, de um lado, privilégios, benefícios e acumulação de riqueza e, de outro, restrição de direitos, exploração e pobreza.

O abismo que separa burguesia e classe trabalhadora se mantém através da dominação ideológica, cujo alcance é proporcional ao grau de alienação dos trabalhadores. Quanto menos consciência se tem da exploração e quanto menor a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, mais favoráveis são as condições para a exploração. Na esteira da dominação, a educação, por sua natureza política, se afirma enquanto meio de resistência na medida em que, dentro de uma concepção histórico-crítica e libertadora, promove a conscientização e a apropriação do conhecimento por parte da classe dominada.

Entretanto, quando a educação ofertada não propicia a apropriação de conhecimentos de forma crítica, a geração de condições para esta resistência não se aplica. Daí decorre o fato de que uma gestão interessada na promoção da cidadania não pode conceber uma educação para a classe trabalhadora sob uma perspectiva aligeirada e de formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, como pensar em redução de tempo sem comprometer a qualidade do trabalho pedagógico e sem comprometer a apropriação de conhecimentos que, em tese, instrumentalizaria a classe trabalhadora para o enfrentamento à dominação? Partindo do

princípio de que conhecimento é poder, como empoderar os oprimidos se a eles se destina uma formação aligeirada? É fato que tempo não garante a qualidade necessária, mas a falta dele não se constitui em poderoso obstáculo para a apropriação do conhecimento? Como assegurar a qualidade quando o tempo para o processo ensino aprendizagem, sob o prisma da educação escolar, é reduzido? Qual concepção de educação se revela neste processo de aligeiramento?

Estas questões precisam estar na pauta diária de reflexões daqueles que, de forma representativa têm a responsabilidade da tomada de decisão. A história da EAJA, na SME, tem sido muito rica e pautada na busca de oferta de uma formação escolar capaz de assegurar o direito à educação com qualidade social. Tem buscado assegurar o direito de adolescentes, jovens e adultos à educação através de propostas que se constituem em diferencial diante dos vários programas aligeirados e descontínuos que são ofertados sem nenhum comprometimento com a formação crítica da classe trabalhadora. Manter este diferencial é uma tarefa política, um compromisso com os menos favorecidos e com a construção de uma sociedade mais humana. Daí a necessidade da vigilância para que não se abram brechas a partir das quais proposições que remetam para uma outra concepção de educação, de homem e de sociedade possam desarticular um trabalho de resistência face às ideologias e às políticas que favorecem a acumulação de um lado e a disseminação da pobreza de outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação buscou recuperar o processo constitutivo das Propostas Político Pedagógicas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no município de Goiânia e realizar um estudo do conteúdo das mesmas, de modo a identificar avanços e retrocessos deste percurso, tendo por pressuposto as concepções que as fundamentam e o processo de discussão coletiva em torno das mesmas. A apreensão deste processo de constituição nos remeteu, num momento inicial, à retomada de alguns aspectos da construção e do desenvolvimento de Goiânia, estabelecendo por foco a questão das condições de vida dos trabalhadores construtores, em especial no concernente à relação de exploração do trabalho a que eram submetidos e à sua exclusão do processo de escolarização. Através desta abordagem trouxemos algumas características comuns aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, cujo percurso histórico é marcado pela expropriação do trabalho, pela exclusão social e pela negação ao direito à educação escolar.

Esta caracterização se fazia apropriada pelo fato de serem as PPPs da EAJA voltadas para o atendimento à classe trabalhadora. O conhecimento das condições de vida dos trabalhadores, já na época da fundação de Goiânia, foi importante para demonstrar quão fundamental era para estas pessoas a escolarização e o quanto sua ausência contribuiu para o aviltamento das relações de exploração.

Os trabalhadores de Goiânia vieram edificar a nova capital de Goiás sob a promessa da melhoria de qualidade de vida. O lema da modernidade associado à construção da nova capital criava no imaginário dos migrantes que para cá se dirigiram a ideia de que haveria postos de trabalho para todos, moradia e condições dignas de vida. A cidade seria moderna e já traria consigo o progresso. O que os migrantes, que se tornaram operários, não sabiam era

que o progresso e a modernidade já tinham destino definido. As benesses da construção da capital estavam reservadas àqueles que não precisariam erigi-la com suas próprias mãos.

O que era sonho se transformou em pesadelo para muitos, pois os operários, desde o início da construção da cidade tornaram-se uma massa de excluídos, cujas necessidades básicas não chegavam a ser supridas. Faltava-lhes moradia digna, saneamento básico, bons salários, acesso aos serviços de saúde e de educação. Viviam submetidos a relações de exploração no trabalho, seja pelas condições adversas, seja pela dependência de agiotas em razão dos longos períodos de atraso dos salários.

Estes operários foram os percussores da luta pela posse da casa própria em Goiânia. Enquanto posseiros urbanos faziam parte de um movimento de resistência em prol da posse da terra para estabelecer sua moradia. As regiões onde se assentavam não eram dotadas de infraestrutura básica levando-os a se adaptarem às condições insatisfatórias a que eram submetidos enquanto homens e mulheres sem cidadania. Seu alijamento à cidadania perpassava também pela falta de instrução. Era grande o contingente de pessoas analfabetas que viviam em Goiânia. A estes indivíduos não era ofertada educação pelo poder público e quando esta oferta passou a ser feita, o atendimento realizado não levava em consideração suas especificidades.

O trabalho desenvolvido junto aos educandos da EDA e, posteriormente, EJA, a exemplo do que também ocorria em todo o país, era de natureza compensatória e sucedia de forma aligeirada e, em grande medida, sob orientação metodológica voltada para um público de menor faixa etária, o que conferia um caráter infantilizado a este trabalho. O início do processo de constituição das PPPs representou um marco diferencial no atendimento prestado aos trabalhadores no município de Goiânia. A partir de 1992, nos primórdios do processo de construção das PPPs, a forma de atendimento aos educandos trabalhadores veio sofrendo alterações significativas que culminaram no estabelecimento de uma identidade para o trabalho destinado a este público na RME de Goiânia.

Neste sentido, com a retomada da construção e desenvolvimento de Goiânia tivemos a possibilidade de observar o que representou para a EJA do município o processo da constituição das PPPs e a caracterização atribuída à educação de adolescentes, jovens e adultos da RME, nelas expressas. Ao buscar elementos que indicassem como se deu o atendimento aos primeiros demandantes da EDA neste município - os trabalhadores que vieram trabalhar na construção da capital de Goiás - nos deparamos com a priorização do ensino regular diurno, professores não habilitados, rede física precarizada e insuficiência de vagas. Diante da ausência de vagas e das más condições encontradas nas escolas, muitos

demandantes da EDA foram atendidos através dos movimentos sociais, em especial na década de 1960 e por campanhas de alfabetização, a exemplo do MOBRAL. Mesmo com a criação da SME em 1961, não havia uma política específica de atendimento para este público, pautada no respeito ao direito que lhes foi negado ao serem excluídos do sistema escolar, tanto pelo não acesso quanto pela não permanência.

Quanto ao atendimento realizado através dos movimentos sociais, a saída da condição de analfabeto destes trabalhadores se dava através de uma proposta de trabalho cujas premissas eram a promoção da cultura, a valorização das experiências de vida dos alunos e a dialogicidade, sob a bandeira da educação como prática da liberdade, cujo maior expoente foi Paulo Freire - educador e militante defensor da ideia de que a educação é um ato político.

O engajamento de militantes nos movimentos de educação popular MEB e do CPC frente à alfabetização de adultos, nos anos 1960, fazia parte de uma reação ao amplo movimento de combate ao analfabetismo deflagrado no Brasil em 1957, o qual havia sido precedido por outra experiência através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – primeira iniciativa governamental para a EDA no Brasil. Enquanto esta Campanha trazia uma visão do analfabeto como improdutivo e incapaz, o MEB e o CPC consideravam o analfabeto como capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação.

Dentre as pessoas que se engajaram nestes movimentos em Goiânia, algumas permaneceram militantes da causa e voltaram a atuar com a educação popular nos anos 1990, contexto do nascedouro das PPPs da EAJA. As PPPs da EAJA incorporaram, desde o início de sua construção, os princípios da Educação Popular vivenciados nos anos 1960 e reelaborados nos anos 1990, emergindo como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.

O estudo sobre a história do desenvolvimento de Goiânia e a história do atendimento à educação de jovens e adultos realizados no município, a fim de contextualizar o processo de construção da proposta da EAJA e reunir parâmetros que permitam elucidar os avanços e recuos caracterizados na mesma, foi fundamental. Através dele constatamos que transcorridos mais de 30 anos da construção de Goiânia, sua população já havia sido triplicada em relação à projeção de 50.000 habitantes e, proporcionalmente, seus problemas também aumentaram, acentuando a discrepância entre capital e trabalho manifesta desde sua construção, sendo a falta de oportunidades de escolarização um dos elementos que contribuíram para a manutenção das diferenças.

Esta situação permaneceu sem alterações significativas por um período semelhante de tempo. Somente na década de 1990 é que passaram a ocorrer importantes mudanças, a

partir de um movimento iniciado pela Equipe do Ensino Noturno, o qual contribuiu para desencadear o processo de elaboração das PPPs da EAJA e para o delineamento de uma política de atendimento para o público adolescente, jovem e adulto.

Da construção de Goiânia até o início deste processo de elaboração das PPPs, perpassando pelo surgimento da SME, depreende-se que na RME não havia uma preocupação com as especificidades da EDA. O trabalho por ela desenvolvido considerava a função reparadora da EJA, mediante uma postura compensatória pela falta do provimento do acesso e da permanência destes sujeitos na escola na idade considerada apropriada naquela ocasião.

Esta forma de conceber a EDA estava vinculada ao ideário circulante no contexto das gestões conservadoras instauradas nas diversas esferas administrativas e, num contexto mais amplo, pautado em orientações advindas de agências internacionais que foram criadas a serviço da manutenção da ordem capitalista mundial. Dentro desta ordem, ao trabalhador deveria ser oferecido o mínimo necessário para que ele pudesse atender as exigências do mercado. Além disso, qualquer investimento em sua educação seria desnecessário.

Esta visão cristalizou-se no Brasil ao longo dos anos de ditadura militar, e, em momentos posteriores, por ocasião dos governos neoliberais, foi reelaborada e devolvida à sociedade sob a roupagem da Teoria do Capital Humano, através da qual a busca do conhecimento e do aprimoramento, responsabilidade individual e intransferível, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento do país. Entretanto, o acesso a esta formação, não sendo responsabilidade exclusiva do Estado, gera lacunas em relação ao estabelecimento de políticas públicas para a educação e, no nosso caso em especial, para o atendimento a esta modalidade. Este espaço acaba sendo ocupado pela sociedade civil e por entidades privadas, cuja intencionalidade é questionável.

A preocupação com a oferta de uma educação de adolescentes, jovens e adultos, voltada para a promoção da cidadania e da qualidade social da EJA, atendendo aos interesses e especificidades destes sujeitos, tem sua entrada viabilizada na SME por uma gestão cujo partido é radicado nos movimentos sociais e nas lutas em prol da defesa dos direitos dos trabalhadores. Também o período mais fértil a nível de multiplicidade de ações em prol desta modalidade coincide com gestões democrático populares.

O início do processo de construção das PPPs se deu sob a perspectiva da Educação Popular. As experiências desenvolvidas em Goiânia nos anos 1960 foram fonte de inspiração. Os princípios nas quais elas se pautavam e que possibilitaram ações educativas consistentes na perspectiva da emancipação dos sujeitos foram trazidos para a RME pelo Projeto AJA e

pelos Círculos de Cultura e foram estendidos progressivamente para todo o atendimento à modalidade.

Esta extensão beneficiou o público da EJA, posteriormente EAJA, o qual passou a ter suas especificidades consideradas na estruturação do atendimento a ele prestado. Este público apresentava um perfil cujas características básicas foram mantidas ao longo do tempo. A principal característica diz respeito à condição de trabalhadores, estando ou não inseridos no mercado de trabalho. O universo de trabalhadores da EAJA reúne empregados formalizados e não formalizados, desempregados à procura de recolocação no mercado de trabalho e candidatos ao primeiro emprego. Isto significa que mesmo para os que não estavam trabalhando, sua opção pelas turmas da EAJA reflete uma intencionalidade de inserção/reinserção no mercado de trabalho, o que nos remete à preponderância do trabalho na vida dos educandos desta modalidade.

Esta preponderância requeria o estabelecimento da categoria trabalho como elemento fundante da práxis pedagógica desenvolvida nas escolas, articulando-a à realidade concreta vivida pelos educandos. Todavia, embora desde 2002 as discussões acerca do ensino noturno já fossem realizadas dentro da perspectiva de garantia das condições adequadas de ensino às peculiaridades de seu público, tendo por eixo norteador do processo pedagógico a articulação trabalho/escola, a categoria trabalho só apareceu como eixo da PPP da EAJA na quarta proposta (reescrita – 2010).

Embora já sinalizasse para a concepção de homens e mulheres como sujeitos históricos, capazes de agir sobre sua realidade e transformá-la, a PPP 2000-2003 sequer contemplou a concepção de trabalho. Apesar da defesa de que a realidade do aluno deveria ser o ponto de partida para a definição dos conteúdos a serem trabalhados, o mundo do trabalho não ocupou o espaço que lhe seria devido para que de fato a realidade do aluno fosse contemplada no processo de construção do conhecimento.

A PPP 2005-2008/2009 trouxe uma concepção de que através do trabalho o homem constrói historicamente a si e à sua existência material, a partir de uma relação dialética estabelecida entre ele (sujeito) e sua realidade primitiva (objeto), a qual resulta na modificação de ambos. Entretanto, não se percebe claramente o imbricamento da construção do conhecimento com a realidade do mundo do trabalho.

A partir da PPP 2010-2013, prorrogada para 2014-2015, é que a lacuna anteriormente existente é preenchida com o estabelecimento da categoria trabalho como eixo norteador da PPP, sendo tomado por elemento fundante das práticas pedagógicas, articulando-as à realidade concreta vivida por estes educandos. A partir de então, as PPPs passaram a

apresentar, explicitamente, a intencionalidade a formação humana integral, em detrimento da preparação do educando para o mercado de trabalho, atrelando, as finalidades da educação à formação humana e ao mundo do trabalho. As PPPs resultantes das reescritas passaram a acenar para a realização de um trabalho baseado na concretude das condições reais de existência dos educandos frente às relações estabelecidas entre capital e trabalho, o que, na realidade, já estava na pauta das discussões em 1992. Entre as primeiras discussões da categoria trabalho nesta perspectiva e seu estabelecimento como eixo da PPP foram transcorridas quase duas décadas, denotando a complexidade desta questão num campo de disputas de diferentes interesses em que se configura o currículo, sobretudo na modalidade de educação de jovens, adolescentes e adultos.

Retomando a questão do perfil dos sujeitos desta modalidade e a centralidade do trabalho em suas vidas, vale ressaltar que desde o perfil dos educandos delineado através de pesquisa realizada em 1992, até os dados mais recentes que embasaram a última reescrita da PPP, os dados confirmam a inserção da maioria absoluta dos educandos da EAJA no mercado de trabalho, grande parte sem carteira assinada, exercendo predominantemente atividades de baixa remuneração e que não requerem qualificação profissional específica. Outras características que se mantiveram ao longo do tempo foi a heterogeneidade dos educandos no tocante à faixa etária, à escolaridade, aos tempos e níveis de aprendizagem, à maturidade e às formas pelas quais os educandos percebiam e se inseriam no mundo. A faixa etária, embora permaneça heterogênea, passou por um processo de inversão, o que levou ao predomínio de adolescentes e jovens nas turmas de EAJA, em detrimento de adultos e idosos.

Embora a heterogeneidade dos sujeitos e a juvenilização da EAJA já fossem reconhecidas na PPP unificada de 2005, uma maior atenção só foi a elas dispensadas após nas reescritas. Até então, o texto das propostas não se ocupava desta diversidade, com a atenção necessária. O foco era mantido na condição de trabalhadores e, no caso da PPP 2005, também no aumento do percentual de adolescentes e jovens.

Esta heterogeneidade refletia no trabalho de sala de aula. Os professores vinham apontando dificuldades em relação à diversidade de saberes, interesses e às diferenças geracionais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Este problema, vivenciado na RME de longa data, foi abordado de forma explícita na PPP 2010, a qual também trouxe características e questões referentes ao perfil e ao trabalho desenvolvido por professores e funcionários administrativos enquanto sujeitos da EAJA.

A heterogeneidade dos educandos tem sido um dos desafios da EAJA, em especial quando se leva em consideração os portadores de necessidades educativas especiais. Não há

uma proposta específica de atendimento para estes educandos na PPP. Existem iniciativas da RME no sentido de prestar atendimento a estes educandos, porém tais iniciativas não têm um alcance satisfatório. Esta é, portanto, uma fragilidade a ser considerada e priorizada na continuidade do processo de discussão sobre a PPP da EAJA.

Retomando a perspectiva da emancipação dos sujeitos inerente aos princípios trazidos para a RME através do Projeto AJA e dos Círculos de Cultura, sua extensão para a EAJA não se deu de forma automática e nem resultou da imposição da vontade soberana de uma gestão ou de um grupo de educadores. Embora tenha havido divergências em relação aos princípios e concepções presentes nas PPPs, a SME distingue este processo de construção como democrático e participativo, tendo em vista o direito à fala concedido ao coletivo dos sujeitos da EAJA. As fontes documentais utilizadas no decorrer desta pesquisa indicam que o processo de ampliação destes fundamentos para toda a EAJA se deu por uma via democrática, mediante participação de todos os segmentos da escola, embora, em grande medida, de forma representativa.

Em termos de fundamentos, as PPPs mantiveram grande coerência desde o início de sua elaboração. O que ocorreu durante esta história foi um aprofundamento destas concepções, cujo reflexo se deu não só no debate desenvolvido nos seminários, simpósios, grupos de estudos, cursos promovidos pelo CEPFE, reuniões, planejamentos e outras diversas ações formativas, como também na própria sistematização das PPPs através do aprimoramento da escrita de seus textos. Isto não significa que não existam fragilidades nesta escrita. Sempre há aspectos que podem ser melhorados.

Os fundamentos norteiam as proposições a serem apresentadas. Neste sentido, não basta observar como eles, em si mesmos, evoluíram neste processo. É necessário observarmos em que medida estes fundamentos geraram desdobramentos que refletiram diretamente na prática pedagógica, foco de qualquer planejamento na educação, independentemente de sua abrangência. Considerando que a análise dos impactos das PPPs na prática pedagógica foge do âmbito desta pesquisa, não é possível trazer afirmações sobre os desdobramentos dos fundamentos na realidade das escolas. Entretanto, é possível afirmar que a escrita das PPPs vem trazendo desdobramentos no currículo, em especial no tocante às proposições dos conteúdos e nas proposições metodológicas e avaliativas.

Os princípios adotados não dissociam conhecimento e método, uma vez que o que se aprende não é mais importante do que o como se aprende. O método adotado é o que assegura a atribuição de sentido e significado ao conhecimento trabalhado. E embora as PPPs tenham apresentado variações na forma de discorrer sobre a metodologia, o fundamento básico sobre

o qual se apoia a proposta metodológica perpassou todas as PPPs. Em cada uma delas, ainda que nem tão explicitamente nas primeiras propostas, defende-se a ideia de que o conhecimento parte da realidade do aluno e indica como essencial a reflexão sobre por que ensinar um conteúdo em detrimento de outro.

Desse modo, subjacente às PPPs encontramos a ideia de que a escolha dos conteúdos está intimamente relacionada à atribuição de sentido e significação destes pelo educando. Reiterando o já aludido, esta seleção faz parte de um processo que tem como ponto de partida e ponto de chegada a realidade do educando. Esta concepção estava presente na PPP do Ensino Noturno, 2000-2003, a qual já sinalizava para o Tema Gerador como metodologia a ser adotada.

Na unificação de 1ª a 8ª série, a concepção é mantida, porém, ainda não explicitada de forma consistente. Já nas reescritas, as concepções são explicitadas e a metodologia é discutida numa sessão específica, onde se apresentam três possibilidades metodológicas: Eixo Temático, Projeto de Trabalho ou Projeto de Ensino-Aprendizagem e Tema Gerador, sendo que somente se discorre sobre eixo temático na última PPP.

Observando o tratamento dispensado à metodologia nas diferentes PPPs, percebemos que ela se constituiu em campo de disputa ao longo do processo de constituição das propostas para a EAJA. Não podemos deixar de perceber que o Tema Gerador não era a única forma possível de desenvolvimento de uma proposta de trabalho que partisse do diagnóstico da realidade do educando para a proposição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas respectivas turmas. Isto se comprova nas reescritas onde também são indicadas a metodologia de projetos e a metodologia do Eixo Temático. Considerando a existência destas possibilidades, por que elas não foram indicadas nas propostas anteriores às reescritas? E por que, ao serem indicadas em 2010, nem sequer foi discutido o Eixo Temático, mas apenas identificado como uma alternativa metodológica? O fato constatado é que somente se discorreu sobre o Eixo Temático na PPP 2016 em razão das pressões feitas pelos professores nos momentos de debates nos Grupos de Trabalho da reescrita. A revelação da existência desta disputa indica que, embora o processo se pretenda democrático, ainda ocorre direcionamentos de decisões que se “legitimam” em momentos de deliberações de caráter representativo. Nestas situações, não se pode afirmar que o deliberado representa os interesses e as convicções do coletivo de profissionais da EAJA.

Mesmo na PPP 2016, que ainda se encontra em análise no CME, onde são discutidas as três alternativas metodológicas, os textos ainda carecem de maior aprofundamento. Eles apresentam uma visão geral sobre cada uma delas de modo a informar aos leitores acerca de

algumas de suas características básicas a fim de diferenciá-las e orientar a escola quanto à escolha de sua metodologia. Entretanto, a compreensão da dinâmica e das implicações decorrentes desta opção ainda pode ser melhor trabalhada no texto da proposta.

De diferentes formas são esboçadas, também, as orientações específicas referentes aos componentes curriculares. Na primeira PPP, são apresentados objetivos por áreas, mediante os quais a PPP, implicitamente, pretendia-se subsidiar os professores de 1ª a 8ª séries na escolha dos conteúdos e na definição da metodologia a ser utilizada. Isto nos revela uma inconsistência, pois já havia sido indicado como possibilidade metodológica o Tema Gerador. As orientações deveriam ser utilizadas para o estabelecimento de algumas estratégias específicas ou como suporte para outras possibilidades metodológicas dentro da concepção que fundamenta o Tema Gerador. Como isto não ficou explícito, a interpretação destas orientações deixaria, à critério dos professores, a opção por metodologias que não correspondessem aos princípios da própria PPP.

A PPP unificada (2005-2008) aboliu os objetivos e trouxe orientações gerais que estabeleciam diretrizes para os componentes curriculares. Sem estabelecer diferenciação entre as turmas iniciais e as turmas finais, apresentou também orientações particulares para cada componente curricular. Seu texto apontava para o respeito à realidade dos educandos, a especificidade de cada componente curricular em seu campo próprio de ação e a existência de um campo comum, no qual os limites impostos pela especificidade de cada componente é extrapolada, numa atitude inter e transdisciplinar.

Nas reescritas, foram mantidas as orientações, porém considerando as especificidades do primeiro segmento e das séries finais/segundo segmento. Segundo os textos das propostas, a organização dos componentes curriculares se daria na perspectiva da não fragmentação dos conhecimentos históricos e culturalmente acumulados, apontando para uma ação pedagógica totalizante pautada no diálogo constante entre os componentes curriculares – interdisciplinaridade – e entre estes e o contexto, em prol da formação integral do educando. Indicava ainda que nas orientações de cada componente curricular estariam os subsídios para a construção de um currículo comprometido com os sujeitos da EAJA.

Observando o tratamento dado aos componentes curriculares nas diferentes PPPs, nota-se uma superação da concepção tradicional de organização curricular. Na concepção tradicional, os conteúdos eram levantados a partir dos objetivos estabelecidos, de forma estanque, tendo em vista a organização dos conhecimentos nas disciplinas específicas, considerando somente o próprio campo de ação. Um apontamento do resquício desta forma de organização está ainda presente na primeira PPP, em razão dos objetivos por componente

curricular nela elencados. Nas propostas que se seguiram, percebe-se uma trajetória em busca da superação desta concepção tradicional, apresentando maior coerência com os princípios e concepções que as fundamentam.

Há de se ponderar, todavia, que a ausência da clareza acerca das implicações da opção metodológica realizada impõe riscos para a operacionalização da proposta. Embora tenha sido abolida a relação de objetivos por componentes curriculares, isto não implica na escolha dos conteúdos a partir da realidade dos educandos. Caso os professores não tenham uma boa compreensão acerca da metodologia proposta na PPP, os objetivos implícitos nas orientações referentes aos componentes curriculares podem ser adotados como parâmetros para a definição dos conteúdos, em detrimento do levantamento e análise da realidade dos educandos, o que comprometeria um aspecto fundante da proposta.

Em relação ao aspecto da avaliação, os textos diferem entre si, mas não há divergências de concepção. O que ocorre é que à medida que as PPPs foram passando por novas sistematizações, as concepções iam sendo melhor explicitadas. A PPP 2005 propunha uma avaliação processual e contínua, analisando o educando em sua totalidade e alertando para a não realização de exames formais de forma opressora. A PPP unificada propunha uma avaliação qualitativa processual, descritiva, formativa e contínua, não se restringindo à mensuração de conteúdos. Na primeira reescrita, é tomada enquanto processo, enfatizando seu potencial diagnóstico e formativo. Na segunda reescrita, enquanto elemento constitutivo do processo ensino aprendizagem, a avaliação se apresenta interessada na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, assumindo um caráter diagnóstico que investiga os percursos contínuos de cada educando para melhor compreendê-lo e conhecer sua dinâmica de aprendizagem. Nota-se que há algumas diferenças entre elas, porém no sentido de aprofundamento teórico, possibilitando o estreitamento da relação teoria/prática.

Como resultado do acompanhamento do processo de desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, as PPPs se propunham a flexibilizar o trânsito entre as séries e/ou etapas. Desta forma, a primeira PPP instituiu na RME as práticas da classificação e reclassificação. Por ocasião da unificação, a PPP manteve estas práticas e instituiu o avanço a qualquer momento do ano letivo. Nas reescritas estas práticas que resguardam a flexibilidade da relação carga horária/aprendizagem dos educandos foram mantidas, trazendo orientações claras para sua operacionalização. Percebe-se, portanto, que, em termos de regulamentação na RME, as práticas referentes à flexibilização do tempo de escolarização foram implantadas gradualmente e consolidadas no âmbito das orientações das PPPs, uma vez que se mantiveram

sem alterações após implantação. É importante salientar que o início destas práticas se constituiu em inovação por parte da SME, uma vez que estes procedimentos constaram da Lei de Diretrizes e Bases somente em 1996, quando estas práticas já eram utilizadas no Projeto AJA. Contudo indagamos, a flexibilização do tempo de escolarização, através dos procedimentos de classificação, reclassificação e avanço, tem sido efetivada na prática? Cabe a outras pesquisas nos dizer.

As formas de registro da avaliação também foram aprimoradas ao longo do tempo. No primeiro segmento o registro proposto foi sempre descritivo, a princípio trimestral e atualmente semestral, com a atribuição de notas somente nos casos de avanço. No segundo segmento, a proposta inicial era a de registro bimestral, através da atribuição de notas, atualmente passando para o descritivo semestral com atribuição de notas somente nos casos de avanço e aprovação. Cabe esclarecer que a forma utilizada atualmente para fazer os registros avaliativos está de acordo com a PPP 2016, a qual nem sequer chegou a ser regulamentada, visto que ainda está em apreciação no CME.

Quanto às proposições relacionadas à formação, observa-se um avanço contínuo da abordagem nas PPPs. ao longo desta trajetória. A primeira PPP assegurava um espaço semanal para a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª séries e mensal para os professores de 5ª a 8ª séries, realizada através de cursos promovidos em horário de trabalho. A PPP unificada traz uma ampliação apresentando as ações formativas desenvolvidas na RME, em suas diferentes formas de atendimento, as quais apresentam algumas variações. No geral, a formação se dá através de encontros mensais, reuniões, planejamentos semanais ou quinzenais, momentos de estudo, seminários e congressos financiados pela SME e cursos oferecidos pelo CEFPE. A primeira reescrita inaugurou, no texto da proposta, a discussão sobre formação, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e defendendo sua realização no interior da escola. Apresentou como ações formativas: GTEs, cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros.

A segunda reescrita (2016) fez uma caracterização da política de Formação Continuada da RME de Goiânia e aprofundou a discussão realizada pela PPP anterior. Partindo do princípio de que as ações formativas baseiam-se na reflexão-ação-reflexão, e que, enquanto aspecto inerente à prática, devem fazer parte das ações cotidianas da escola, a PPP apresenta uma proposta ampliada de formação, através de ações integradas entre GEREJA, FE/UFG e GERFOR, dentro de um processo articulado e planejado a partir da realidade de cada escola ou de um grupo de escolas, sem perder de vista a totalidade da RME: Formação

mensal de Apoios, Formação ampliada mensal para apoios técnico professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, Planejamento coletivo, Planejamento mensal com data definida no calendário escolar, Planejamento específico das Escolas Agrupadas, Trocas de experiências - encontros trimestrais promovidos e mediados pelas Coordenadorias Regionais de Ensino -, estudos semanais individuais e/ou em pequenos grupos, Formação dos professores do I Segmento pelo CEFPE.

A Formação continuada se constitui, essencialmente, em suporte para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios e concepções em torno dos quais foram construídas as PPPs. Sua realização na RME foi agregando elementos importantes na execução destas propostas, ao longo desta história de construção. Iniciado de forma tímida – PPP 2000 -, a formação foi ganhando espaço e envolvendo novos segmentos dentro da estrutura da RME, além da permanência da parceria com a UFG. Vale ressaltar a contribuição da experiência do Proeja-FIC/Pronatec, ocorrida em 10 escolas da RME, no período 2013-2015. Nesta experiência desenvolveu-se um processo de formação in loco, pautada na realidade e nas necessidades da escola. Esta experiência constituiu-se em ponto de partida para a elaboração do modelo de formação contemplado na PPP 2016, o qual, a despeito das fragilidades que possa apresentar na prática, constitui-se numa grande conquista da EAJA na gestão 2013-2016.

Outro importante aspecto das PPPs refere-se à flexibilização da carga horária. Mesmo quando as turmas eram informadas no Censo como Ensino Fundamental, estando sujeitas a uma carga horária mínima de 800 horas estabelecida pela LDB/1996, as especificidades do público da EAJA, principalmente em relação à jornada de trabalho, foram sempre consideradas de modo a organizar esta carga horária em horas presenciais e não presenciais, as quais variaram em quantidade dependendo das limitações legais e da avaliação da estrutura que ia sendo implementada. Este foi um diferencial da EAJA ao longo de sua história. No entanto, não podemos deixar de considerar a falta de garantias para a realização das atividades não presenciais. O que, a princípio, se coloca a favor do aluno trabalhador em razão de suas limitações decorrentes da jornada de trabalho empreendida, no cotidiano pode se converter em descompromisso para com o aluno no que concerne ao tempo escolar a que tem direito. Isto decorre do fato de que as atividades não presenciais devem ser, obrigatoriamente, ofertadas pela escola, pois compõem a carga horária dos educandos. Todavia, não são estabelecidas, nas PPPs, formas de acompanhamento que garantam a efetiva proposição destas atividades pelas escolas. Neste sentido, os educandos que teriam interesse e

disponibilidade para a realização das atividades não presenciais, acabam lesados pela possível não proposição das mesmas.

Algo que nos inquietava e que remetemos para outros pesquisadores refere-se à avaliação não só do processo de construção das PPPs, mas da implementação das mesmas. É que diante da trajetória desenvolvida pela RME para a elaboração/escrita e reescrita da PPP-EAJA, caracterizada pelo envolvimento dos sujeitos dos mais diversos segmentos, pelo amplo processo de discussão implementado, pelo acompanhamento e avaliação do processo de implementação, a expectativa gerada era a de que a prática pedagógica nas escolas, com o passar dos anos, fosse se aproximando cada vez mais da proposta. Mais imperiosa se torna esta aproximação se considerarmos que não houve mudança nos princípios que deram origem à proposta, cujo marco inicial nos remete à incorporação dos princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania, em 1993, pelo Projeto AJA. Daí em diante, até a unificação da PPP-EAJA em 2005, e, para além disso, até os processos de reescrita, estes princípios permaneceram na proposta.

Neste sentido, era de se esperar que, por ocasião da regulamentação da PPP-EAJA de 1ª a 8ª séries, em 2005, a práxis no interior das escolas já estivesse, de certa forma, impregnada destes princípios. O documento sistematizado enquanto proposta de 1ª a 8ª séries era inédito, mas não inaugurava nas escolas as discussões sobre seus princípios, uma vez que a mesma já deveria estar acontecendo há doze anos. Mais inquietante se torna a situação se pensarmos que após a unificação já temos mais doze anos decorridos, totalizando 24 anos de construção e implementação desta proposta.

Esta inquietação nos leva a questionar o trabalho que vem sendo realizado nas unidades escolares. O que de fato está ocorrendo nas escolas? A prática pedagógica desenvolvida tem refletido os princípios da PPP-EAJA? Existe uma aproximação entre o que é proposto e o que é realizado? Em caso de distanciamento, quais são os fatores que tem dificultado a implementação da PPP? Estas questões, embora suscitadas no decorrer da presente pesquisa, não podem ser respondidas no âmbito desta investigação. Constituem-se, então, em problematização para outros pesquisadores do campo da EAJA.

Apesar de nossas limitações frente a estas indagações, podemos antever que a variação do nível de envolvimento dos sujeitos da EAJA com o processo de construção das PPPs impacta em sua implementação. Não podemos deixar de considerar que a oferta de turmas de AJA e, posteriormente, de EAJA, não se manteve linear. O fluxo de escolas envolvidas na implantação das turmas, na participação da pesquisa e, portanto, na participação

de discussões mais profícuas, foi diferenciado. Esta diferenciação implicou, sem dúvida, em diferentes níveis de compreensão do que estava sendo proposto.

Por outro lado, como a discussão na RME não é recente, estendendo-se por 12 anos antes da unificação da proposta e por mais 12 anos após a unificação, há de se convir que o estabelecimento de uma identidade efetiva na EAJA, não só do ponto de vista da proposta, mas também do ponto de vista da práxis nas escolas, deveria estar consolidado. Tomando por base as fontes documentais utilizadas nesta investigação, podemos afirmar que esta identidade está consolidada a nível formal. Entretanto, para fazer tal afirmação em relação à práxis nas escolas, seria necessário a observação *in loco* e a escuta aos sujeitos, o que não ocorreu nesta pesquisa, cuja metodologia adotada foi a de pesquisa de caráter documental. Daí remetermos para outros pesquisadores a constatação ou não de uma identidade da EAJA expressa na práxis dos sujeitos à luz da PPP.

É importante ressaltar que temos ciência de que a duração desta trajetória, o envolvimento de diferentes sujeitos, a proficiência das discussões realizadas, o acompanhamento e avaliação da implementação da proposta não seriam por si só suficientes para que a práxis se desse de forma totalmente coerente com a proposta. Este raciocínio se revelaria fundamentalmente positivista, pois defenderia a ideia de que um conjunto de condições dadas implicaria num determinado resultado, desconsiderando as contradições presentes na estrutura social. Se assim pensássemos, estaríamos desconsiderando a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

Os homens são sujeitos históricos, produtores e reprodutores de suas condições materiais de existência, em meio às contradições estabelecidas entre eles neste processo, as quais se traduzem pela luta de classes. A realidade não é tomada como pronta e acabada, mas como movimento no qual se fazem presentes múltiplas determinações. Assim, a existência de fatores favoráveis a uma determinada situação não anula a intercorrência de fatores a ela contrários. O tempo de discussão das PPPs na RME pressupõe que as condições para sua implementação estejam dadas. Entretanto, o fato de que as PPPs terem sido construídas coletivamente não implica que todos os profissionais tenham as mesmas concepções ou que apresentem o mesmo comprometimento com os interesses nelas representados.

Há de se considerar que enquanto proposta que se propõe à criação de possibilidades de intervenção do sujeito da classe trabalhadora na sociedade, a seu favor, a PPP-EAJA se contrapõe à hegemonia da classe dominante. Assim sendo, está aportada num campo de luta de classes, sofrendo interferências internas e externas das mais diversas ordens em razão das contradições presentes na sociedade. Estas contradições, ao mesmo tempo em que

impulsionam a construção de uma proposta de resistência, exercem uma força contrária à sua implementação em razão dos antagonismos existentes dentro até mesmo do coletivo da EAJA na RME.

As contradições presentes em meio à realidade dos diferentes sujeitos envolvidos com a EAJA e, por conseguinte, com o processo de construção das PPPs impossibilitam a homogeneidade de concepções e ações. Embora a RME tenha buscado o consenso nas diversas etapas de construção de uma proposta que norteasse o atendimento à EAJA e que conferisse a esta modalidade na rede uma identidade própria, não podemos afirmar que a PPP é uma proposta hegemônica de educação para a classe trabalhadora na RME de Goiânia e que sua implementação resulta numa educação a favor desta classe. Não reunimos, no âmbito desta pesquisa, dados que nos possibilitem fazer estas afirmações. Entretanto, podemos afirmar que o que está escrito nas PPPs indica que a Proposta para a EAJA da RME de Goiânia é tributária de uma educação popular libertadora, a serviço da classe trabalhadora.

Faz-se necessário, porém, que o discurso da SME, expresso nas PPPs, possa, através de novas pesquisas, ser confrontado com a realidade das escolas para que se conheça o alcance da proposta da EAJA e a forma pela qual ela vem sendo implementada. Por hora, com base nas fontes documentais utilizadas, cumpre-nos ponderar que, apesar do trabalho coletivo despendido na construção da PPP-EAJA, bem como do considerável tempo de envolvimento neste processo, sua implementação - que precisa ser pesquisada, a exemplo da investigação realizada por Gomes (2006) - apresentou percalços. Diante disto, algumas questões, ainda que não tenham sido nosso foco de estudo, se apresentam: seriam as contradições presentes na sociedade e, em especial, no seio do coletivo de profissionais da EAJA, um fator determinante para a ocorrência destes percalços? As condições dadas pela RME foram, de fato, favoráveis a esta implementação? Houve iniciativas consistentes por parte da RME para assegurar o envolvimento dos profissionais que foram ingressando na EAJA com o processo em andamento? Que ações foram desenvolvidas para que, a despeito da chegada de novos profissionais, houvesse a continuidade do trabalho dentro dos princípios da proposta? As ações formativas ocorridas contribuíram para a implementação da proposta? A proposta era e é acessível aos sujeitos da EAJA? Qual o entendimento dos coletivos de profissionais das escolas em relação à proposta? Que alternativas poderiam ser criadas para que a implementação da PPP-EAJA ocorra de forma coletiva na RME?

Voltando o olhar para a minha condição de sujeito da EAJA, a experiência que adquiri na função de coordenação pedagógica desta modalidade, a partir de 2005, me possibilitou a realização de estudos e atividades através dos quais pude compreender com

mais clareza o caráter político e emancipatório da educação quando comprometida com o projeto contra hegemônico da classe trabalhadora. E na perspectiva da emancipação consegui situar a(s) PPP(s) no campo da luta de classes a favor do trabalhador. Juntamente com esta compreensão veio o aumento da responsabilidade no sentido de evitar o descompasso entre o que professo e o que faço, ou seja, entre meu discurso e minha prática.

Esta responsabilidade gera um grande desejo de engajamento na luta pela transformação da realidade e, em consequência, pelo estabelecimento das condições necessárias para que ela se efetive na prática. O engajamento nesta luta pode se dar de diversas formas, sendo que, em relação à EAJA, a PPP é o resultado de uma destas formas. Busca atribuir um sentido para a escola e reflete um projeto alternativo de sociedade que se contrapõe à exploração que caracteriza o modelo de sociedade em que vivemos. Desvincular a escola deste campo de luta faz com que ela deixe de ter sentido.

Ao buscar a atribuição deste sentido à escola, a PPP estabelece os saberes, a cultura e a realidade do educando como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem; propõe-se à formação omnilateral sem descuidar do desenvolvimento intelectual e cognitivo do educando; partindo do princípio da dialogicidade e na reflexão da práxis propõe uma organização curricular que concebe os alunos como sujeitos da construção do próprio conhecimento. Enquanto reflexo do engajamento na luta pela transformação da realidade, a PPP requer profissionais conscientes e mediadores no processo de conscientização dos educandos. A consciência crítica é condição fundamental para a transformação.

Seguindo o raciocínio de que a consciência crítica é condição para o engajamento na luta pela transformação e que o processo de construção, bem como o esforço para a implementação da PPP, é um reflexo deste engajamento por parte dos profissionais que já adquiriram tal consciência, creio ser profícuo a realização de pesquisas que tomem este processo como objeto de estudo, buscando não só sua compreensão e a percepção de seus limites e possibilidades, mas também a contribuição no processo de busca de ações alternativas que favoreçam a conscientização do coletivo de seus sujeitos e um maior alcance dos propósitos nela contidos.

E além da realização de pesquisas que busquem desvelar este processo de implementação das PPPs faz-se necessário que a coletividade dos sujeitos da EAJA se mantenha mobilizada no sentido da reconstrução permanente da PPP. A articulação e desarticulação das equipes que gerenciam a EAJA não podem se constituir em condição de impedimento para a continuidade da política que vem sendo implementada. Daí a importância de uma mobilização permanente para que a continuidade desta história, a despeito das

contradições que permeiam o processo e dos recuos que em um momento ou outro venham a acontecer, agora como reconstrução/reescrita possa assegurar a continuidade dos avanços, quer seja em termos de sistematização de proposta, quer seja a nível de implementação. O curso da história segue. Que com ele cheguem novas conquistas.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.* Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

AVELAR, G.M.M.F. A Prática Pedagógica no Contexto da Experiência do Proeja-FIC/Pronatec: Algumas considerações a partir do olhar dos educandos. *In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, 12, 2015. Anais Ciência e Formação: Utopias e Desencantos. V. 1, n. 1,. Goiânia – Go: UFG, Faculdade de Educação, 2015. p. 880-891. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo%20simposio%20glauucia\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo%20simposio%20glauucia_0.pdf)>. Acesso em: 30/10/2017.

AVELAR, G.M.M.F. **Docência Compartilhada**: uma prática em construção na Escola Municipal Joel Marcelino de Oliveira Experiência desenvolvida no segundo ano de implementação do Programa Proeja-FIC/PRONATEC. Goiânia, 2015. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/sistematiz.docenciacompart\\_joel.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/sistematiz.docenciacompart_joel.pdf)>. Acesso em: 30/10/2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e educação popular**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, 5 (t/2): 77-92, 1979. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249>>. Acesso em: 02/03/2017.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, n. 4, p.26-34, Jan-Abr/1997. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1996.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Revista Inter Meio**, v.16, n.32, p.157-171. Campo Grande, MS: PPGE/UFMS, jul./dez.2010.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. *In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C.R. (orgs.). A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. 2 ed. p. 16-39.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **Ensino Noturno em Goiânia**: um diagnóstico. 1992. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 1992. Disponível em <[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert\\_-\\_Maria\\_Francisca\\_\\_de\\_Souza\\_Carvalho\\_Bites.pdf](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Maria_Francisca__de_Souza_Carvalho_Bites.pdf)> Acesso em: 01/02/2017.

BITTAR, Mona. **A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983 / 1986**: caminhos e descaminhos. 1993. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação – História e Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 1993.

BORGES, B. G. **Goiás nos quadros da economia nacional:1930-1960**. Goiânia: UFG, 2000. 172p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Presidência/Casa Civil. Disponível em:<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/principal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm)>. Acesso em: 06/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência/Casa Civil. Disponível em:<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/principal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm)>. Acesso em: 06/12/2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, Presidente da República do/ José SarneyDecreto; Diário Oficial. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10/12/2016.

BRASÍLIA **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação**: educação infantil e ensino fundamental: Região Sudeste. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais., 1977. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000089.pdf>>. Acesso em: 01/11/2017.

BRASILIENSE, Eli. **Chão Vermelho**. 3 ed. Goiânia: IGL: AGEPEL, 2002. 278p.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. 649p.Coleção Documentos Goianos, 21.

CAFÉ, Maria Helena Barcellos. **Educação de adolescentes e jovens**: realidade em construção em Goiânia. In: Alfabetização e Cidadania, n. 4, dez. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), 1996. pp. 55-66. 78p.

CALICCHIO, Vera. **Atos Institucionais** (verbete). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas, s/d. disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>. Acesso em: 10/12/2016.

CAMPOS, F. Itami. **Coronelismo em Goiás**. 2. ed. Goiânia: Vieira, 2003. 141 p.

\_\_\_\_\_. **Oligarquia: Sociedade e Política**. Goiânia: ICHL:UFG, 1977.

CARTA DE PROTESTO à Prefeitura de Goiânia pela redução de investimentos no Programa AJA Expansão/Brasil Alfabetizado. In: **XI Encontro do Fórum Goiano de EJA**. Caldas Novas, GO, 2012. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1298>; Acesso em: 20/11/2017.

CARVALHO, Roseli V. **A Juvenilização da EJA: Quais Práticas?** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em: 01/02/2017.

CAVAGNARI, L. B. “Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições”. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 95-112.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Analfabetismo no Brasil: Ano Internacional da Alfabetização/Materiais de Imprensa 89-90 & Dados Basicos**. São Paulo – SP: CEDI, 1990.

CHAUL, Nasr Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. 2 ed. Goiânia: Editora da UFG, 1999. 170p. Coleção Documentos Goianos, 17.

\_\_\_\_\_. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 2 ed. Goiânia: Editora da UFG, 2002. 253p.

CINTRA, Marileusa Ataídes. **História de Goiânia**. In: Anuário Estatístico de Goiânia 2012. Goiânia: SEPLAN – Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo; Prefeitura de Goiânia, 2012. Disponível em: <[http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/\\_html/historico.html](http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/_html/historico.html)>, Acesso em: 24/03/2017.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. **Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)**. Goiânia, CEGRAF/ Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.

\_\_\_\_\_. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino**. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 31-44. 296p.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes. A SME-Goiânia (2001-2004): concepções e reflexões. In: CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs). **Para além da Escola: por uma política pública intersetorial**. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013. p.23-53. 296p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Aprova Proposta de Experiência Pedagógica**. Resolução n. 627, de 2 de julho de 1993. Goiânia.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Aprova Relatórios de proposta de Experiência Pedagógica e dá outras providências**. Resolução n. 087, de 18 de março de 1996. Goiânia.

COSTA, Cláudia B. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. (UCG), Goiânia, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Julio Cesar França.; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. 1 ed. 2 reimpressão. p. 173-200, 320 p.

CUNHA, Alda M. B. et al. **Alfabetização de jovens e adultos**: política pública e movimento popular. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan. /abr. 2007.

CUNHA, Luís Antonio. **Programa Nacional de Alfabetização - PNA** (verbete). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas, s/d. disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>>. Acesso em: 01/02/2017.

CURY, Roberto Jamil. **Parecer CEB nº 11-2000**, de 15 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 13/09/2016.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)/Unicamp, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01/02/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho? 1990. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1990. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mestrado Margarida.pdf>>. Acesso em: 01/02/2017.

ESTEVAM, Luis Antonio. **O tempo da transformação**: estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás. 1997. 180f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 1997.

ESTEVAM, L.A.; CAMPOS JÚNIOR, P.B. **Caminhando nos Trilhos da Ocupação Econômica de Goiás**. Revista CEPPG - CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XV, nº 27, p. 60-84, 2º Semestre/2012.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. *In*: **Revista Em Aberto**, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez.. Brasília: Inep, 2013. <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2395/2355>>. Acesso em: 01/02/2017.

FERNANDES, Fabiana Silva. Planejamento educacional: uma abordagem histórica. **Revista Educação**, Campinas: PUC-Campinas, v. 19, n.1, p.25-34, jan./abr 2014.

FERNANDES, Marilena J. **Percursos de Memórias**: A Trajetória Política de Pedro Ludovico Teixeira. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2003. Disponível em: <[http://www.nephispo.inhis.ufu.br/sites/nephispo.inhis.ufu.br/files/files/bibliotecas/Dissertacoes\\_Marilena\\_Julimar\\_Fernandes.pdf](http://www.nephispo.inhis.ufu.br/sites/nephispo.inhis.ufu.br/files/files/bibliotecas/Dissertacoes_Marilena_Julimar_Fernandes.pdf)>. Acesso em: 01/02/2017.

FÓRUM GOIANO DE EJA. **O que é**. Disponível no site: <http://forumeja.org.br/go/node/767>.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Cortez & Moraes. 1979. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)>. Acesso em: 01/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 5 ed., 149 p. Disponível em <[http://forumeja.org.br/files/Acao\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)>. Acesso em: 01/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17 ed. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 01/02/2017.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. 2 ed. p. 40-42. Disponível em: <[https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a\\_busca\\_tema\\_gerador.pdf](https://radiocirandeira.files.wordpress.com/2012/01/a_busca_tema_gerador.pdf)> Acesso em: 01/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 01/02/2017.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Município e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir Da palavra à ação. In: **Educação para todos: avaliação da década**. — Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>>. Acesso em: 01/11/2017.

\_\_\_\_\_. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido** – RISA, Angicos, RN, 2013. v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/412>>. Acesso em: 01/11/2016.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-60.

GENTILINI, João Augusto. **Crise e Planejamento Educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização**. 1999. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

GOIÂNIA, Câmara Municipal de Goiânia. **Lei Municipal nº 7.428**, de 15 de maio de 1995. Cria e dá Diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia: Casa Civil. Disponível em: <<http://www4.goiania.go.gov.br/portal/site.asp?s=775&m=2072>>. Acesso em: 27/05/2017.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Parecer nº 083**, de 03 de novembro de 1999a. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Dispõe sobre Projeto e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Resolução n. 071, de 12 de novembro de 1999b. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Aprova Proposta Político-Pedagógica do EAJA para o Ensino Noturno**. Resolução n. 024, de 11 de dezembro de 2000. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Aprova Proposta de Trabalho**. Resolução n. 037, de 20 de março de 2002. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Aprova a Proposta “Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Uma Organização Alternativa de 5ª a 8ª série”** e dá outras providências. Resolução n. 103, de 09 de junho de 2004. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Aprova Proposta Político-Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Resolução n. 140, de 22 de junho de 2005. Goiânia.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Informação Técnica**. nº 100. Goiânia: CME, 2010b

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação (CME). **Parecer da Assessoria Técnica**. nº 50, Goiânia: CME, 2010a.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **A parceria UFG/FE e SME no Projeto AJA**. Goiânia: SME, 2000b.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta Pedagógica do Ensino Noturno 1ª fase do 1º grau**. 1992.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)**. Goiânia, 1993.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Diretrizes para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 1996a.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Programa de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 1996b.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Construindo a Proposta Curricular da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: caderno 2**. Goiânia, 1997.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 1998.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Proposta de Trabalho para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (1ª a 4ª séries)**. S/d.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos: Uma Organização Alternativa de 5ª a 8ª Série**. 2004.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **A Construção de uma Proposta de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos pelos Sujeitos do Processo Educativo**. Goiânia, 2004a.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Relatório de Gestão**. Goiânia: SME, 2004b.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de (SME). **Histórico [da pesquisa]**. Goiânia, 2004c. (digitalizado).

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de (SME). **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 2005.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2010-2013**. Goiânia, 2010.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, 2016.

GOMES, Dinorá de Castro. **A 'Escola Municipal Flor do Cerrado': uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia**. 2006. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás (UCG). Goiânia, 2006.

GOMES, Dinorá de Castro; SCHVEEIDT, Maribel. A Educação Popular na Experiência de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia. *In: VI Seminário Luso-Brasileiro - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; Educação de Jovens e Adultos: das políticas às lógicas de ação*, 2013, Lisboa. Anais, Lisboa: SELUBET, 2013. p. 205-214.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.154p. ISBN 978-85-7019-54-8 Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf> >. Acesso em: 27/08/2017.

HADDAD, Sérgio. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In.: MEC-INEPSEF/UNESCO. Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (ANAIS)*. Brasília, p.86-108, 1994.

\_\_\_\_\_, Anos 90: as Novas Tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. *In.*: MEC-INEP-SEF/UNESCO, **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores** (ANAIS). Brasília, p. 21-40, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: Consolidação de Documentos 1985/1994. São Paulo, CEDI, 1994. 21 p. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/11/2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>, Acesso em: 01/11/2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Janaína Cristina de. MACHADO, Maria Margarida. BARBOSA, Marisa Claudino da Costa. Educação fundamental de adolescentes jovens e adultos. *In.*: CLÍMACO Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs.). **Para além da Escola; por uma Política pública intersetorial**. Recife: Anpae/Goiânia: FUNAPE, 2013.

LEMES, Fernando Lobo. **Poder local e rede urbana nas minas de Goiás**. História [online], São Paulo, 2009, vol.28, n.1, pp.381-413. ISSN 1980-4369.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. *In.*: **Trabalho e Crítica**: anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd. Belo horizonte: NETE, n. 1, p. 16-29, set. 199

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto Aja-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Docência em Formação- saberes pedagógicos. Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. 408p.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. *In.*: **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 39-52. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A>

Alrio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>. Acesso em: 01/11/2017.

MACHADO, Maria Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos ocupando seu espaço na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**. Goiânia (s/d)

\_\_\_\_\_. **Projeto AJA – uma experiência pedagógica de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para adolescentes e adultos da Secretaria Municipal de Goiânia**. Goiânia, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**. 1997. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1997. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mestrado Margarida.pdf>. Acesso em: 01/11/2017.

\_\_\_\_\_. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/tesedouturadomargarida.pdf>. Acesso em: 01/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA (1993-1996) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs). **Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação**. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 159-186. 296p.

MACHADO, M.M.; RODRIGUES, M.E.C. **Adolescentes, jovens e adultos: um convite à reflexão e à reconstrução**. In: **Revista SME: Educação em Movimento / Secretaria Municipal de Educação**. Goiânia: SME, 2011. vol.1, n.1, Jul/Dez, p. 74-90.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

MEB. **Alfabetizando em parceria: Relatório de atividades**. Polo Centro Oeste, 1994.

MEC. **FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Manual de orientação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 20/08/2016.

MENEGUELLO, Rachel. **PT: a formação de um partido 1972-1982**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano** (verbete). Campinas; UNICAMP; HISTEDBR; glossário. s/d. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm)>. Acesso em: 01/11/2017.

NOËL-EVEN, Jean. O Liceu Experimental de Saint-Nazaire: uma utopia? *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Série cultura, memória e currículo. v.4. p.103-119.

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. **“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **A Reprodução do Espaço Urbano de Goiânia: uma cidade para o capital**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <[www.ippur.ufrj.br/observatorio](http://www.ippur.ufrj.br/observatorio) [https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/Oliveira\\_ad\\_o\\_francisco\\_reprodu\\_\\_\\_\\_espa\\_o.pdf](https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/Oliveira_ad_o_francisco_reprodu____espa_o.pdf)>. Acesso em 04/04/2017.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. Guia da escola cidadã; v. 7. 157p.

PALACÍN, Luis. **O século do ouro em Goiás (1722-1822): estrutura e conjuntura numa capitania de minas**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy D. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: MEC/Secad; Unesco, 2006.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Goiânia, no ‘Coração do Brasil’ (1937-1945): a Cidade e a Escola Reinventando a Nação**. 2009. 364f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009.

POLI, S M. A. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. São Paulo, 2007. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php>>. Acesso em: 10/10/2017.

REIS, Geovana. **A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”**. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015.

REVISTA DA ARQUIDIOCESE. Em Funcionamento as Escolas Radiofônicas de Goiânia. *In*: **Revista da Arquidiocese**. Goiânia, jul-dez 1961. Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=revista%20arquidiocese&auto](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=revista%20arquidiocese&auto)

ria=&genero=&palavra\_chave=Escolas;%20Instala%C3%A7%C3%B5es;%20Monitores.  
Acesso em: 20/07/2017.

REVISTA DA ARQUIDIOCESE. Movimento de Educação [d]e Base: Escolas Radiofônicas. *In: Revista da Arquidiocese*. Goiânia, ano VII, nº I, jan. 1963. Disponível em: [https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvt/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=Revista%20da%20Arquidiocese%20JAN%201963%20ano%20VII%20n%C2%BA%20I&autoria=&genero=&palavra\\_chave=](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvt/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=Revista%20da%20Arquidiocese%20JAN%201963%20ano%20VII%20n%C2%BA%20I&autoria=&genero=&palavra_chave=). Acesso em: 20/07/2017.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Desigualdades urbanas e desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 42, p. 198-230, mai/ago 2016. Disponível em [http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=1744%3Desigualdades-urbanas-e-desigualdades-sociais-nas-metr%C3%B3poles-brasileiras&catid=15%3Aartigos-cientificos&Itemid=181&lang=pt#](http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=1744%3Desigualdades-urbanas-e-desigualdades-sociais-nas-metr%C3%B3poles-brasileiras&catid=15%3Aartigos-cientificos&Itemid=181&lang=pt#). Acesso em: 10/12/2016.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. 2000. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2000.

\_\_\_\_\_. A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto Aja de Goiânia, GO. *In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs). Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 159-186. 296p.

\_\_\_\_\_. **“Enraizamento de Esperança”**: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: retomando uma história negada**. Goiânia, 2011(?). (Texto didático, digitalizado).

RODRIGUES, M.E.C.; MACHADO, M.M. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação (RBPAAE/ANPAE)*. Goiânia: ANPAE, 2014 - v.30, n.2, mai./ago. 2014. p. 329-349.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade** – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba: Educar, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Coleção Educação e Comunicação, v. 18. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 01/11/2016.

SILVA, Andréia Ferreira da. A qualidade na educação básica no Município de Goiânia: Indicadores educacionais e estruturação do sistema municipal de ensino (1999-2005). *In: III*

**Simpósio Estado e Políticas da UFU.** Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC08.pdf>. Acesso em 16/09/2017.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004. Disponível em <[http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese\\_gouvea.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf)>. Acesso em: 10/10/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 156p.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)>. Acesso em: 21/03/2017.

TORMIN, Márcia. Projeto AJA resgata alunos excluídos do ensino regular. **Jornal da UFG**, Goiânia, p. 7, mai/jun 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto de Extensão e Cultura:** Recadastramento. Goiânia: UFG, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 49 – 74.

\_\_\_\_\_. “A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola”. In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: SP, Papirus, 2001, pp. 215- 237.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Edição Ridendo Castigat Mores; versão para ebook, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 30/11/2017.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2009.

## ANEXOS

### Anexo A – Relação das ações formativas EAJA promovidas pelo CEFPE no período de 2004-2014

Ações Formativas	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EAJA na Escola Pública: sujeitos, princípios e práticas	XX										
EAJA: Políticas, Sujeitos e Práticas	X										
Programa EAJA – AJA Expansão	X										
(Re) pensar a prática na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Projeto AJA de Goiânia			X	X							
Dinamizando a Prática na EAJA			X								
GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA			X	X	X	X					
GTE: O trabalho pedagógico na EAJA			X	X	X	X					
I Colóquio de Formação de Professores na EAJA			X								
IV Encontro Temático do Fórum Goiano de EJA - “Leitura e escrita na EAJA” (22/11/2006)			X								
O ensino de matemática na EAJA			X								
V Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA e feira da aprendizagem (28/04/2006 e 29/04/2006)			X								
Repensando algumas práticas e usos da língua portuguesa na EAJA				X							
Dinamizando a prática pedagógica na EAJA					X	X	X				
GTE Coordenadores pedagógicos da EAJA					X						
O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA					X	X					
A proposta da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos e o papel dos coordenadores pedagógicos						X					
Alfabetização e letramento na educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos						X					
Ciclo de debates: “Repensar a EAJA no município de Goiânia”						X					
PIC Programa de integração curricular: alfabetização/leitura e escrita, língua portuguesa e matemática na EAJA						X	X				
Ciclo de debates: “Alfabetização e letramento na EAJA”							X				
Interação – Desafios e perspectivas na EAJA							X	X	X		
GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA								X	X	X	X
Direitos sociais e relações humanas									X	X	
Educação, diversidade e cidadania									X	X	



**Anexo B – Vagas ofertadas e público atendido pelas ações formativas do CEFPE no período de 2004-2014**

<b>2004</b>				
<b>Ação Formativa<sup>27</sup></b>		<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Público atingido</b>
1	EAJA na Escola Pública: sujeitos, princípios e práticas	15	20	15
2	Programa EAJA – AJA Expansão	n.d.	n.d.	n.d.
3	EAJA na Escola Pública: sujeitos, princípios e práticas – 2ª Edição	n.d.	n.d.	n.d.
4	EAJA: Políticas, Sujeitos e Práticas	n.d.	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		15		

<b>2006</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA	100	n.d.	73
2	O ensino de matemática na EAJA	70	n.d.	n.d.
3	(Re) pensar a prática na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Projeto AJA de Goiânia	40	n.d.	28
4	Dinamizando a Prática na EAJA	80	n.d.	39
5	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA	90	n.d.	n.d.
6	I Colóquio de Formação de Professores na EAJA	800	n.d.	n.d.
7	IV Encontro Temático do Fórum Goiano de EJA - “Leitura e escrita na EAJA” (22/11/2006)	300	n.d.	n.d.
8	V Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA e feira da aprendizagem (28/04/2006 e 29/04/2006)	300	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1780</b>		

<b>2007</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 2ª Edição	60	n.d.	53
2	GTE Ressignificando o currículo na Educação de	60	n.d.	41

	Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 2ª Edição			
3	Repensando algumas práticas e usos da língua portuguesa na EAJA	60	41	27
<b>TOTAL</b>		<b>180</b>		

<b>2008</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA	60	60	51
2	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 3ª Edição	50		20
3	O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA	60	51	29
4	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 3ª Edição	25	n.d.	21
5	GTE Coordenadores pedagógicos da EAJA	60	n.d.	36
<b>TOTAL</b>		<b>255</b>		

<b>2009</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 4ª Edição	60	29	24
2	O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA – 2ª Edição	30	n.d.	n.d.
3	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 4ª Edição	25	25	22
4	A proposta da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos e o papel dos coordenadores pedagógicos	90	n.d.	n.d.
5	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA – 2ª Edição	60	57	47
6	Alfabetização e letramento na educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos	50	51	27
7	Ciclo de debates: “Repensar a EAJA no município de Goiânia”	300	n.d.	n.d.
8	PIC Programa de integração curricular: alfabetização/leitura e escrita, língua portuguesa e matemática na EAJA	30	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>680</b>		

<b>2010</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA – 3ª Edição	60	57	47
3	Ciclo de debates: “Alfabetização e letramento na EAJA”	350	n.d.	n.d.
4	PIC Programa de integração curricular: alfabetização/leitura e escrita, língua portuguesa e matemática na EAJA – 2ª Edição	50	n.d.	n.d.
5	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA	200	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>660</b>		

<b>2011</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA	100	118	70
2	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA – 2ª Edição	250	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>350</b>		

<b>2012</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 2ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA – 3ª Edição	250	n.d.	n.d.
3	Direitos sociais e relações humanas	30	n.d.	n.d.
4	Educação, diversidade e cidadania	40	n.d.	n.d.
5	I Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1210</b>		

<b>2013</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		

1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 3ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	Leitura e escrita - Desafios e perspectivas da prática docente – primeiro segmento	250	n.d.	n.d.
3	Educação, diversidade e cidadania	40	n.d.	n.d.
4	Direitos sociais e relações humanas	30	n.d.	n.d.
5	II Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1210</b>		

<b>2014</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 4ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	GTE Apoios – “O currículo em debate”	30	n.d.	n.d.
3	GTE O currículo em debate: leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento	90	n.d.	n.d.
4	III Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - “O currículo em debate”	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1010</b>		

FONTE: FRANCISCO, 2015, apêndice, p. 156-159

O documento *Ações Formativas EAJA* – período 2004/2014 foi disponibilizado pela representante do CEFPE, Cecília Torres, na comissão de EJA que participou da avaliação do Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME) do período de 2004-2-14 e elaboração do PME 2015-2024, cujos dados foram complementados por FRANCISCO (2015) com a coluna inscritos e público atingido, a partir do acesso e análise dos relatórios produzidos pelo CEFPE relativo às ações formativas realizadas na última década (2004-2014).

ND – Não Disponível.

**Anexo C – Documento 02 da Pesquisa Curricular: SISTEMATIZAÇÃO DE FALAS POR ESCOLA<sup>83</sup>**

---

<sup>83</sup> Nota de esclarecimento: Este documento é um recorte do documento original e contém as falas dos sujeitos de 5 escolas dentre as 40 participantes da pesquisa para a reorientação curricular ocorrida na RME no período de 2001 a 2003. O documento original contém a sistematização das falas de 34 escolas, totalizando 63 páginas. Para efeito de exemplificação dos instrumentos utilizados em diferentes momentos do processo de escuta realizado ao longo da pesquisa participante, julgamos suficiente uma amostragem de 5 escolas. Os nomes destas escolas foram omitidos.



**PREFEITURA DE GOIÂNIA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Divisão de Ensino Noturno

**DOCUMENTO 02 DA PESQUISA CURRICULAR**  
**SISTEMATIZAÇÃO DE FALAS POR ESCOLA**

Goiânia, 01 de novembro de 2001



Em resposta às questões presentes no Documento 01-*Estabelecimento de Protocolo*, as escolas encaminharam falas constituídas por sugestões de ações, críticas, reivindicações e problemáticas vivenciadas. O presente documento representa a sistematização destas falas, as quais foram organizadas em um quadro da seguinte forma:

- **E.M.:** esta coluna contém o nome da Escola Municipal responsável pelo documento enviado à Divisão para ser sistematizado.
- **Sugestões de como ouvir a escola:** contém as sugestões metodológicas da escola para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, sugestões de instrumentos/métodos a serem utilizados para o levantamento da realidade escolar durante a pesquisa.
- **Falas da escola:** reúne as falas das escolas no que se refere também a outros elementos que não somente aqueles referentes às sugestões de instrumentos/métodos de pesquisa, tais como sugestões de ações, críticas, reivindicações e problemáticas vivenciadas. Procurou ser fiel ao que a escola manifestou em seu documento encaminhado à nossa Divisão.
- **Idéias centrais:** aqui buscamos extrair a essência da fala registrada na coluna anterior, ou seja, a **idéia** central da discussão empreendida pela escola, o que ela realmente abordou em sua colocação.
- **Tipo de resposta:** representa a caracterização das colocações realizadas pela escola, classificando-as como *solicitação, sugestão, aprovação, defesa, crítica, preocupação, questionamento* e *sugestão de metodologia* (para a pesquisa).
- **Grupo responsável:** nesta coluna está registrado o segmento escolar responsável pela manifestação presente no documento. Quando o segmento não foi especificado pela escola ficou subentendido que a fala representa um consenso entre os três segmentos (educandos, educadores e administrativos).

C:\Meus documentos\DEF-AJA\Projeto de Pesquisa\Documentos Finalizados\Documento 02-Sistematização de falas por escola (01-11-01).doc

## ÍNDICE

1-AMÂNCIO SEIXO BRITO .....	43
2-ANA DAS NEVES .....	59
3-BERNADO ÉLIS .....	28
4-DONA BELINHA .....	13
5-DOUTOR NICANOR DE ASSIS ALBERNAZ .....	57
6-ERNESTINA LINA MARRA.....	40
7-GEORGETA RIVALINO DUARTE.....	3
8-JARBAS JAIME.....	46
9-JARDIM NOVA ESPERANÇA.....	23
10-JOÃO DE PAULA TEIXEIRA.....	15
11-JOEL MARCELINO DE OLIVEIRA.....	19
12-JOSÉ CARLOS PIMENTA.....	21
13-LAURINDO SOBREIRA DO AMARAL.....	17
14-MARIA ARAÚJO DE FREITAS.....	36
15-MARIA HELENA BATISTA BRETAS.....	54
16-MARIA THOMÉ NETO.....	11

C:\Meus documentos\DEF-AJA\Projeto de Pesquisa\Documentos Finalizados\Documento 02-Sistematização de falas por escola (01-11-01).doc

17-MARCO ANTÔNIO.....	49
18-MOISÉS SANTANA .....	60
19-MONTEIRO LOBATO.....	10
20-OSTERNO POTENCIANO E SILVA.....	2
21-PEDRO COSTA DE MEDEIROS .....	6
22-PROF. JOSÉ DÉCIO FILHO .....	8
23-PROF. MOACIR MONCLAR BRANDÃO.....	25
24-PROF. NADAL SFREDO .....	14
25-PROF. PAULO FREIRE .....	27
26-PROF. PERCIVAL XAVIER REBELO .....	52
27-PROFª. LEONÍSIA NAVES DE ALMEIDA .....	29
28-PROFª. MARÍLIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS.....	5
29-PRESIDENTE VARGAS.....	38
30-REGINA HELOU.....	20
31-RESIDENCIAL ITAIPU.....	37
32-VILA ROSA.....	44
33-WATERLOO PRUDENTE .....	16
34-ZEVERA ANDREA VECCI.....	32

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDEIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola A		<i>O horário de saída atende às necessidades dos trabalhadores e facilita o retorno para casa, por causa do transporte coletivo.</i>	Permanência da saída às 22 horas	Defesa	Educandos
		<i>Os jovens devem respeitar os mais idosos, os quais têm um raciocínio mais lento. (Judite – módulo 3)</i>	Maior respeito dos jovens para com os idosos		
		<i>O lanche serve de jantar para a maioria dos alunos.</i>	Lanche mais reforçado		
		<i>A água dos bebedouros que existem não é filtrada e é quente.</i>	Instalação de bebedouros	Solicitação	
		<i>Colocar os ventiladores que já estão na escola e não foram instalados, esperando o técnico da prefeitura para execução do serviço.</i>	Instalação de ventiladores		
		<i>Introduzir o estudo de computação. (Dona Domingas – módulo 5)</i>	Implantação do laboratório de informática		
		<i>Precisamos de uma quadra coberta para as aulas de Educação Física, pois estas acontecem no pátio da escola. (Rodrigo – módulo 6)</i>	Construção de quadra coberta		
		<i>Foi sugerido que pela aluna Luzia a realização de um trabalho de monitoria entre os alunos, uns ajudando os outros e foi uma proposta muito bem aceita por todos.</i>	Organizar trabalho de monitoria		
		<i>A biblioteca é importante e precisa ser melhor estruturada. (Margareth – módulo 4)</i>	Melhoria da biblioteca		
		<i>Falta de condução para freqüentar atividades realizadas fora da escola, como ir ao teatro, ao cinema, ao planetário, etc., pois a maioria dos alunos não têm dinheiro para os vales transporte. (Késia – módulo 5)</i>	Transporte para atividades extra-classe		
		<i>Implantação da Segunda fase do ensino Fundamental para que possamos continuar na escola, com a qual temos um bom vínculo. (Ana Inácia)</i>	Implantar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série		

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDÉIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
<b>Escola B</b>		<i>Os alunos trabalham o dia todo, às vezes apenas almoça e chegam com fome a escola.</i>	Lanche mais reforçado	Solicitação	Educandos, Educadores e Administrativos
		<i>Material didático para a EAJA</i>	Material didático para a EAJA		Educandos
		<i>Tempo menor de duração como forma de incentivar o aluno trabalhador a estudar.</i>	Organizar as séries iniciais(1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental Noturno em períodos ou módulos		Educandos e Educadores
		<i>Bolsa escola para alunos da EAJA para comprar vale transporte e material para a escola.</i>	Verbas para a EAJA		Educandos
		<i>Ter a possibilidade de fazer passeios culturais em ônibus cedidos pela prefeitura.</i>	Transporte para atividades extra-classe		Educandos e Administrativo
		<i>Ter na escola, local para desenvolvimento de práticas esportivas.</i>	Construção de quadra para a prática esportiva	Crítica	Educandos
		<i>As mães estudantes não têm com quem deixar os filhos em casa para vir para a escola.</i>	Falta creche na escola		Educandos e Administrativo
		<i>Ter uma carga horária diferenciada pela realidade da clientela desta modalidade de ensino, que são em sua maioria trabalhadores com uma carga horária de mais de 10 horas de serviços prestados em vários segmentos da sociedade.</i>	Reduzir a carga horária do Ensino Noturno	Solicitação	Administrativo
		<i>Metodologias de ensino voltadas para a realidade do aluno adulto e trabalhador.</i>	Construir uma proposta curricular para EAJA		

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDÉIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola B (Cont.)		<i>Quando uma funcionária do noturno entrar de licença, colocar outra para substituí-la.</i>	Garantir substituição para funcionários administrativos	Solicitação	Administrativo
		<i>Garantir o avanço, classificação e reclassificação.</i>	Flexibilidade do currículo		Educadores
		<i>Permanecer as horas de atividades presenciais e não-presenciais</i>	Carga horária adequada à EAJA		
		<i>Manter a dinamizadora, que permite o professor sair em horário de trabalho para a formação continuada.</i>	Permanência do dinamizador		
		<i>Verbas próprias para o ensino noturno</i>	EAJA não ter que dividir verbas com Educação Infantil e Ensino Especial		
		<i>O professor ser capacitado para trabalhar com aluno da EAJA e por pessoas que têm a vivência de sala de aula com aluno adulto.</i>	Formação em EAJA atendendo às especificidades e por profissionais com vivência na modalidade		
		<i>A SME divulgar para a comunidade os projetos desenvolvidos no Ensino Noturno, como uma forma de incentivos.</i>	Divulgar para a comunidade os projetos desenvolvidos no Ensino Noturno		
		<i>Permanecer formação continuada no horário de trabalho</i>	Formação continuada	Defesa	

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDEIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola Cj		<i>Plano de Carreira para funcionários administrativos</i>	Valorização do funcionário administrativo	Solicitação	Administrativos
		<i>Cursos de Formação</i>			
		<i>Equipe interdisciplinar para atender as necessidades do aluno do noturno (psicopedagoga, fonoaudióloga, psicóloga, etc.)</i>	Equipe interdisciplinar de apoio para o noturno na Rede Municipal		Educadores
		<i>Transporte gratuito para eventos culturais em horários de aula e finais de semana</i>	Disponibilização de transporte		Educandos
		<i>Transporte para alunos nas atividades culturais</i>			Educadores
		<i>Estabelecer convênios com instituições de lazer</i>	Parcerias para eventos culturais		Educadores e Educandos
		<i>Base Curricular Paritária de 1ª a 8ª série</i>			Educadores
		<i>Acabar com as faltas em minutos</i>			
		<i>Permanência do horário de saída às 22h 30min, garantida pelas aulas não-presenciais</i>	Proposta de carga horária		
		<i>Os alunos estão satisfeitos com o tempo de permanência na escola e pedem que sejam revistas as aulas não-presenciais (alunos trabalhadores).</i>			
		<i>Segurança nas escolas</i>	Investimento em infraestrutura		
		<i>Referente a forma de avaliação, os alunos ficaram divididos entre notas e fichas de avaliação (descritiva), votando meio a meio.</i>	Discutir sobre avaliação		Educandos
		<i>Material didático condizentes com a realidade do ensino noturno</i>			
		<i>Os alunos pedem que as bibliotecas fiquem abertas nos finais de semana, para atender suas necessidades de estudos, bem como os trabalhos da aulas não-presenciais.</i>	Disponibilização de material didático e biblioteca		

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDÉIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola D		<i>Existe o receio de que este projeto seja implantado, de cima para baixo, com a aparência de participação democrática</i>	Implantação de uma proposta curricular, sem considerar o projeto de pesquisa	Preocupação	Educadores
		<i>O que é o AJA? Como se organiza pedagogicamente o AJA? Somos cobaias e fazemos os alunos de cobaias.</i>	Conhecer melhor a proposta pedagógica do Projeto AJA	Crítica	
		<i>Alunos de 5ª a 8ª estão com dificuldade de leitura e escrita</i>	Falta de compromisso com conteúdos necessários		
		<i>O AJA dá mais liberdade aos educandos. Temos problemas de indisciplina, os próprios alunos pedem limite na escola. Como conciliar as duas coisas?</i>	Como trabalhar considerando os princípios do Projeto AJA, mostrando aos alunos seus limites?	Questionamento	
		<i>Grade paritária deve permanecer pelo menos de 3 a 4 anos.</i>	Permanência da Base Curricular Paritária	Defesa	
		<i>O professor do noturno precisa de uma formação compatível com a realidade do noturno.</i>	Formação do professor para atuar no Ensino Noturno	Solicitação	
		<i>Projetos devem permanecer mesmo que mude o partido que está no poder.</i>	Manutenção dos projetos implantados, independente da gestão		
		<i>Horário do noturno deve ser pensado a partir do aluno, o qual não consegue ter aproveitamento depois de três horas na escola.</i>	Três horas de trabalho por noite, considerando a realidade do aluno trabalhador		

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDÉIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola D (Cont)		<i>Falta de estabilidade no local de trabalho em virtude do número de alunos existentes na escola.</i>	Instabilidade de permanência no local de trabalho, devido a relação existente entre quantitativo de funcionários administrativos e o número de alunos.	Critica	Administrativos
		<i>Falta de valorização profissional, os administrativos deveriam ter os mesmos direitos que os professores: titularidade, difícil acesso, dobra de carga horária, entre outros</i>	Valorização profissional dos funcionários administrativos	Solicitação	
		<i>Cursos de aperfeiçoamento para merendeiras e o pessoal da limpeza. Concurso para o administrativo com exigências específicas.</i>	Formação continuada / Plano de Carreira para os funcionários administrativos		
		<i>Melhorar a metodologia e a qualidade do ensino</i>	Melhoria da qualidade do ensino / Metodologias diferenciadas		Educandos
		<i>Seleção de conteúdos afins desenvolvidos através de oficinas.</i>			
		<i>Organização de oficinas pelos próprios alunos de acordo com seus interesses.</i>			
		<i>Realização de eventos culturais.</i>			
		<i>Portão ser aberto em duas saídas.</i>	Organização interna		
		<i>Fazer uso do uniforme (inclusive os professores)</i>	Uso do uniforme escolar pelos professores e alunos		
	<i>Grupos de estudos para alunos com dificuldades.</i>	Organização de grupos de estudos para alunos com dificuldades de aprendizagem.	Defesa	Educadores	

E.M.	SUGESTÕES DE COMO OUVIR A ESCOLA	FALAS DA ESCOLA	IDÉIAS CENTRAIS	TIPO DE RESPOSTA	GRUPO RESPONSÁVEL
Escola E		<i>(...) realmente é necessário ocorrer uma mudança (...)</i>	Necessidade de reforma curricular	Defesa	Educadores/ Educandos/ Administrativo
		<i>Questionou-se a credibilidade da pesquisa, esperando-se que ela realmente aconteça e, automaticamente, ocorram mudanças para a melhoria da EAJA</i>	Descrédito nas mudanças propostas pela SME	Crítica	
	<b>Grupos de discussão e encaminhamento</b>		<b>Instrumentos para desenvolvimento da pesquisa</b>	<b>Sugestão de metodologia</b>	
	<b>Questionários</b>				
	<b>Reuniões entre escolas</b>				
	<b>Observações e anotações do cotidiano escolar</b>				
<b>Filmagem para análise de situações</b>					

## Anexo D – Quadro de ideias força e conflitos

	IDÉIA FORÇA	CONFLITO
<b>Concepção de Educação/ Currículo e Objetivos da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educador(a)-sujeito</li> <li>- Educando(a)-sujeito</li> <li>- Compromisso com o conhecimento</li> <li>- Democracia/participação</li> <li>- Dedicção</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Trabalho coletivo</li> <li>- Construção</li> <li>- Relação dialética entre teoria e prática</li> <li>- Conscientização</li> <li>- Construção da identidade</li> <li>- Intervenção crítica na realidade</li> <li>- Transformação da realidade</li> <li>- Contextualização</li> <li>- Cidadania</li> <li>- Relação horizontal entre professor(a)/aluno(a)</li> <li>- Criticidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficamos contentes quando aparece uma oportunidade como esta(...)Não temos oportunidade de opinar ou expor nossas idéias(...) somos requisitados quando ocorre uma confusão onde somos obrigados a escrever secretamente(...)</li> <li>- Os professores(as) deveriam explicar melhor e ter mais paciência</li> <li>- (...) é necessário romper os individualismos</li> <li>- (...) cidadania, identidade, coletividade(...) não se realizam quando a escola estabelece diferenciações entre profissionais e alunos(as).</li> <li>- Falta participação dos pais na escola(...)</li> <li>- Os alunos(as) deveriam participar das reuniões e dar idéias para o desenvolvimento das aulas.</li> <li>- Queremos uma escola mais justa, humana e que esteja voltada para os interesses de quem realmente quer e necessita dela</li> <li>- Se participássemos do planejamento os resultados seriam bem melhores(...)</li> <li>- O educando(a) não se vê como ser social, portanto não ocorre cidadania, não há construção de sua identidade, não ocorrendo aprendizagem</li> </ul>

<b>Ensino/ Aprendizagem e Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre conteúdo e realidade</li> <li>- Dialogo entre professor(a) e aluno(a)</li> <li>- Metodologia dialógica</li> <li>- Trabalho coletivo</li> <li>- Aprendizagem significativa</li> <li>- Humanização do processo</li> <li>- Diversificação</li> <li>- Respeito</li> <li>- Integração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O bloqueio é tão grande que os educandos(as) não tem mais esperanças e expectativas de uma mudança de vida e não conseguimos chegar até eles.</li> <li>- As vezes me sinto desmotivada, deixando assim de atender o interesse e necessidade dos alunos(as)</li> <li>- A nossa escola esta precisando de uma reunião com todos os alunos(as), porque temos alunos(as) faltando muito. Isso significa que eles não estão gostando da escola(...)</li> <li>- O planejamento é mal organizado e feito na 6ª feira, o professor(a) enche o quadro e deixa os alunos(as) sozinhos</li> <li>- Se os professores(as) e coordenadores organizassem mais eventos, como feira de ciências e apresentação de música poesias, danças, etc. os alunos(as) se interessariam e aprenderiam mais.</li> <li>- Nossas aulas são sempre monótonas.</li> <li>- (...)os alunos não tem mais interesse em várias matérias(...), falta o incentivo do(a) professor(a), porque virou rotina o professor(a) entrar na sala, pedir para abrir o livro e resumi-lo, sem ao menos dar uma explicação.</li> <li>- É preciso mais respeito na relação professor(a) x aluno(a)</li> <li>- Estimular o interesse do aluno(a) pelos conteúdos ministrados(...)</li> <li>- Poderia ter mais trabalho em grupo(...)</li> <li>- Melhorar as aulas de Educação Física.</li> <li>- Queremos alguns cursos como: aulas de canto, montar um time de futebol, basquete, vôlei e laboratório para nossas pesquisas.</li> </ul>
---	--	--

	IDÉIA FORÇA	CONFLITO
<b>Objeto de estudo/concepção de conhecimento (conteúdo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorização da cultura do educando(a)</li> <li>- conteúdo contextualizado e voltado para a realidade</li> <li>- globalização</li> <li>- tecnologia propiciando interesse/motivação</li> <li>- Linguagem contextualizada</li> <li>- Conhecimento como construção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queremos aprender coisas que nos envolvam, sobre a nossa cidade, nosso bairro e sobre o que está acontecendo (...) Estamos aprendendo coisas sem lógica(...)</li> <li>- Acharmos nosso ensino muito fraco, os professores(as) não exigem muito de nós (...) então achamos que o ensino deve mudar</li> <li>- Eu acho que o ensino fica longe do que a gente precisa (...)para o trabalho.</li> <li>- Os princípios (cidadania, identidade, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo) se realizam quando se consegue dominar a língua(...)</li> <li>- No momento este ensino não está sendo totalmente aproveitado, mas futuramente vai ser de grande dia(...)</li> <li>- Não concordamos com as suspensões. Pensamos que seria melhor um tipo de aula diferenciada para esse aluno(a)</li> <li>- As vezes as aulas são muito estressantes com professores(as) sem paciência.</li> <li>- É preciso mudar a rotina das aulas</li> <li>- Podiam nos dar oportunidades para prepararmos de vez em quando umas aulas para descontrair</li> <li>- O que dificulta é que os alunos(as) não têm conhecimentos básicos e sempre estão cansados</li> </ul>

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação</li> <li>- Investigação</li> <li>- Continuidade</li> <li>- Auto-avaliação</li> <li>- Processual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A melhor oportunidade é em trabalhos escritos, mas ficam entre professor(a) e aluno(a)(...) achamos necessário um debate.</li> <li>- (...)falta os professores(as) nos ouvirem, saberem se estamos aprendendo a matéria</li> <li>- Falta diálogo com os professores(as) (...)</li> <li>- Não gostamos de reagrupamento</li> <li>- Todos passam sem estudar</li> <li>- Ausência da família e da comunidade na vivência escolar.</li> <li>- A organização estrutural e pedagógica são autoritárias (Objetos/concepção de conhecimento)</li> <li>- Encontramos dificuldades em adequar o currículo à realidade (Objetos/concepção de conhecimento)</li> <li>- As necessidades (dos/as educandos/as) não são atendidas por deficiência de tempo acúmulo de atividades e outros(Objetos/concepção de conhecimento)</li> <li>- Há desrespeito às condições do aluno</li> <li>- Os conteúdos são descon contextualizados(Objetos/concepção de conhecimento)</li> <li>- Os professores se julgam capazes de críticas e sugestões no trabalho administrativo, mas como é que o corpo administrativo pode se fazer ouvir nas questões pedagógicas?</li> <li>- A gente não participa do planejamento porque já vem pronto e aí se torna mais fácil sermos problemas</li> <li>- A escola dá muitas oportunidades para fazer festas e debates</li> </ul>
<b>Organização Curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avanços</li> <li>- Aberta</li> <li>- Interativa</li> <li>- Participativa</li> <li>- Organizada por pesquisas</li> <li>- Auto avaliativa</li> <li>- Ampla</li> </ul>	

## Anexo E – Documento 08 da Pesquisa Curricular: O QUE A PESQUISA VEM APONTANDO



### Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos

#### Documento 08 da Pesquisa Curricular O QUE A PESQUISA VEM APONTANDO

• **Eixo Temático A: Organização Administrativo-Pedagógica**

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

<b>A – Organização Administrativo-Pedagógica</b>	
<b>I – Necessidade de redução do tempo de duração da aula presencial (horários)</b>	
1 – Início às 19h e término às 22h	9
2 – Início às 19h e término às 22h30min	4
3 – Planejamento semanal contar como dia letivo	3
<b>II – Necessidade de repensar a estrutura organizacional da EAJA</b>	
1 – Estruturar em períodos (trimestrais/semestrais)	4
<b>III- Necessidade de flexibilidade no horário, com um controle de frequência menos rígido</b>	
1 – A flexibilidade deve existir p/ atender necessidades específicas do aluno na EAJA	5
<b>IV – Necessidade de expansão dos princípios da EJA e valorização de aspectos do AJA</b>	
1 – Criar uma proposta única p/ expansão da EJA	8
2 – Expandir os princípios do AJA p/ todo o Ensino Fundamental	9
<b>V – Necessidade de ampliação do atendimento nas escolas (vagas x demanda)</b>	
1 – Deve-se aumentar o número de vagas na EAJA considerando as necessidades por regiões	6
<b>VI – Importância da Base Curricular Paritária</b>	
1 – Deve-se dar continuidade à Base Curricular Paritária	6
2 – Deve-se extinguir a Base Curricular Paritária	5

<b>Eixo A – Organização Administrativo - Pedagógica</b>		
<b>Temas discutidos</b>	<b>Encaminhamentos</b>	<b>Escolas favoráveis</b>
	Incrementar acompanhamento escolar	5
	Manter e ampliar a EAJA	10
<b>Atendimento à demanda</b>	EAJA garantida como Ensino Fundamental	3
	Reduzir horas presenciais e aumentar horas complementares sem alterar salários	7
	Aumentar hora-aula de Português e Matemática	6
	Manter a paridade entre as disciplinas	11
<b>Carga horária/Horário de início e término das aulas</b>	Aulas menores que 100min	3
	Período das 19h às 22h	18
	Período das 19h às 22h30min	5
<b>Número de alunos por turma</b>	Máx de 30 – 5ª a 8ª séries	5
	Máx de 35 – 5ª a 8ª séries	3
	E necessário discutir	3
<b>Planejamento coletivo</b>	Sua ocorrência é essencial para o bom andamento das atividades escolares	3
	Garantir que ocorra com todo o grupo presente	3
	Problemas de conduta disciplinar/pendências devem ser encaminhados pelo coletivo da escola	3
<b>Matrícula</b>	Realizar em qualquer época	4
<b>Estrutura organizacional</b>	Unificar atendimento da EAJA	8

• **Eixo Temático B: *Relacionamento Humano***

Agrupa dados tais como: a solicitação de maior participação e compromisso do administrativo, da comunidade, do professor e do aluno dentro da escola em um relacionamento mais harmonioso, o respeito às diferenças e a realização de trabalho pedagógico significativo, crítico e dinâmico para diminuir a evasão. Apesar das limitações da pesquisa frente a estas colocações tais questões poderão ser minimizadas através da formação continuada.

<b>B – Relacionamento Humano</b>	
<b>I – Necessidade de compromisso e critérios disciplinares mais rigorosos</b>	
1 – Os critérios disciplinares devem ser mais rigorosos	5
<b>II – Necessidade de respeito, integração e bom relacionamento entre os sujeitos da escola</b>	
1 – Melhorar relacionamento professor-aluno	5
2 – Melhorar relações interpessoais na escola	8
<b>III – Necessidade de integração escola x comunidade/família x outra escola</b>	
1 – Melhorar a integração entre a escola, a família e a comunidade do aluno	15

IV – Importância do resgate de valores, princípios morais e ética para a vida		
1 – Formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres		2
2 – Buscar uma formação completa através de todas as disciplinas, passando pela Ética e Filosofia		2
Eixo B – Relacionamento Humano		
Temas discutidos	Encaminhamentos	Escolas favoráveis
Integração Comunidade/Professores/Alunos/Administrativo	Incentivar a participação do administrativo na vida escolar	3
	Incentivar a participação da comunidade na vida escolar	7
	Maior integração inter-escolar	3
	Estabelecer limites de conduta disciplinar para o aluno	4
	Exigir uniforme dos alunos	3
Compromisso e critérios disciplinares	Envolver profissionais comprometidos com os princípios da inclusão	3
Relacionamentos pessoais	Mais diálogo com o aluno	12
	Respeitar as diferenças	10
	Maior tolerância com o aluno trabalhador	7

• **Eixo Temático C: Organização Curricular**

Contém os dados de maior relevância, numa relação direta com o objetivo da pesquisa, apresentando vínculos com os demais Eixos. Representa a preocupação da comunidade escolar em construir uma proposta curricular coletiva partindo da realidade vivenciada, contemplando questões como avaliação, metodologias e base curricular. Os dados apontam para um currículo inovador, dinâmico, flexível, humanizador e com metodologias diversificadas, capaz de possibilitar ao(a) educando(a) interferir de forma crítica na realidade e que valorize as relações escola/mundo do trabalho/cultura, bem como o trabalho coletivo.

C - Organização Curricular	
I- Atendimento às espec./Metodologias/Estratégias	
1- Organização de currículo, metodologias e conteúdos, adequados às necessidades do aluno da EAJA	22
2- Metodologia diferenciada / aulas criativas	12
3 - Atendimento individualizado/Formação de grupos de estudos/Monitoria	7
4 - Mais atividades sócio – culturais/esportivas/extra –classe	10
II- Processo de avaliação	
1- Melhoria das avaliações/avanços com qualidade	1
2- Avaliação deve ser contínua	2
3- Fazer auto-avaliação com alunos e professores	
III - Tema – Gerador	
1- Trabalhar com tema gerador	2

<b>IV- Projeto de pesquisa</b>		
1- Pesquisa oportuniza ouvir o aluno		2
<b>V- Conteúdos/Currículo</b>		
1-Reformular conteúdos básicos/mínimos por disciplina		3
2 - Currículo da EAJA deve privilegiar o raciocínio crítico, a prática e a formação para o trabalho		5
3 - Cursos profissionalizantes		5
4 - Informática na escola		5
5 - Aulas de música, canto, teatro e trabalhos manuais		6
6 - Adequar proposta curricular de Ed.Física à EAJA		5
7 - Acrescentar Espanhol no currículo		4
<b>Eixo C – Organização Curricular</b>		
<b>Temas discutidos</b>	<b>Encaminhamentos</b>	<b>Escolas favoráveis</b>
<b>Características gerais do novo currículo</b>	Garantia de avanço a qualquer tempo e reclassificação	8
	Expansão/valorização dos princípios do AJA	6
	Garantia de flexibilidade no horário	12
	Manutenção do Professor Dinamizador	4
	Humanização da escola, transformando-a em um lugar rico, atrativo e agradável	5
<b>Avaliação</b>	Somativa	4
	Continua	4
	Atribuir notas	3
<b>Metodologia</b>	Criar incentivos para combater faltas e evasão	8
	Trabalhar com temas geradores	3
	Trabalhar com projetos pedagógicos	3
	Trabalhar partindo da realidade dos alunos	3
	Racionalizar, contextualizar, adequar e integrar proposta curricular/metodologia/ conteúdos, adequando-os à realidade da EAJA/noturno	19
	Trabalhar inter e transdisciplinarmente	3
	Desmitificar a centralização nos conteúdos	3
	Realizar atividades extra-escolares	3
	Trabalhar temas transversais tanto em sala de aula quanto com oficinas, palestras, debates, etc.	16
	Buscar a formação do aluno como sujeito de sua história e do processo educativo	8
	Organizar trabalho de monitoria	3
	Resgatar auto-estima do aluno	6
	Privilegiar o desenvolvimento do raciocínio e a preparação para o mundo do trabalho	3
	Aulas de Educação Física adequadas à idade	3
	Desenvolver atividades sócio-esportivo-culturais integradas ao PPP	6
	Estabelecer conteúdos mínimos para o avanço	3
	Diversificar metodologias educacionais	20

Grade curricular	Criar oficinas profissionalizantes nas escolas	7
	Acrescentar ao currículo a disciplina de Espanhol	3
	Acrescentar ao currículo a disciplina de informática	4

• **Eixo Temático D: Valorização Profissional**

Trata das condições de trabalho do educador (técnicos-administrativos e professores) e da formação. Argumenta que a formação continuada dos profissionais da educação se dá através de cursos, oficinas, trocas de experiências, momentos individuais e reuniões periódicas (quinzenais e mensais) de estudo na escola e nas Unidades Regionais. São, estes elementos, ponto de discussão na pesquisa, uma vez que, para a construção curricular, faz-se necessário a compreensão da concepção de currículo que se almeja, o que suscita a necessidade da formação. Neste Eixo são também abordadas questões sobre o plano de carreira dos funcionários administrativos, entretanto, as próprias características da proposta da pesquisa limitam sua capacidade em resolvê-las, necessitando, para tanto, momentos de discussão com entidades representativas e outros segmentos envolvidos, o que nos levaria a outro viés da problemática escolar que não a questão curricular.

<b>D - Valorização Profissional</b>		
<b>I - Formação continuada/Apoio Pedagógico/Socialização de Informações</b>		
	1- Formar equipes multidisciplinares nas UREs/ Acompanhamento específico ao Ensino Noturno	3
	2- Comunicação mais eficiente entre SME/UREs/ESCOLAS	4
	3- Formação em horário de trabalho	4
	4- Melhoria na formação continuada	16
	5- Estudos de aspectos legais / LDB	2
	6- Aperfeiçoamento para Administrativos	2
<b>II- Condições de trabalho/Valorização Profissional</b>		
	1- Valorização do Profissional da Educação	8
	2- Plano de carreira para Administrativos	6
<b>Eixo D - Valorização Profissional</b>		
Temas discutidos	Encaminhamentos	Escolas favoráveis
<b>Formação</b>	Formação periódica do professor por meio de cursos, seminários e oficinas para atuação na EAJA	11
	Formação continuada do professor por meio de cursos, seminários e oficinas para atuação na EAJA	14
	Formação, em horário de trabalho, através de cursos, oficinas, trocas de experiências e reuniões quinzenais e mensais nas URE's	22
	Formação em parceria com as universidades	6
	E importante que ocorra tanto para professores quanto para técnico-administrativos	11
	Formação para funcionários técnico-administrativos	9
	Formação para viabilizar a interdisciplinaridade	5
<b>Conteúdos a serem abordados na formação</b>	LDB/aspectos legais da EAJA	3
	Relações humanas	2
<b>Plano de carreira</b>	Plano de carreira para funcionários técnico-	8

	administrativos	
	Devem melhorar tanto para professores quanto para técnico-administrativos	9
<b>Condições de trabalho</b>	Aumentar a segurança nas escolas (patrulhamento, iluminação, etc)	3
	Ampliação do número de funcionários técnico-administrativos e humanização da carga horária	4
	Garantir sistema de substituição para funcionários técnico-administrativos	4

• **Eixo Temático E: Política e Estrutura Material/Financeira**

As questões abordadas neste Eixo apontam para a necessidade de democratização das ações empreendidas dentro da RME, bem como para a adequação da estrutura material às necessidades da Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos. Neste sentido a pesquisa pode contribuir no fortalecimento de ações coletivas na escola, tendo em vista a concretização de seus anseios.

<b>E – Política e Estrutura Material/Financeira</b>	
<b>I- Recursos materiais/ Estrutura física/ Infra-estrutura</b>	
1-Mais investimentos da SME em recursos materiais e didáticos (livros , xerox, bebedouros, computadores...)	14
2- Construção de bibliotecas comunitárias em cada bairro ou região com amplo acervo bibliográfico	8
3-Construção de quadras	8
4- Salas de Informática	4
5- Laboratório de Ciências	4
6- Adequação das Unidades Escolares para atendimento digno (Espaço coberto, banheiros, salas arejadas...)	6
7- Lanche adequado e diferenciado para o Noturno	7

⇨

<b>III- Recursos Financeiros / Apoio técnico SME</b>		
1 - Verbas para a EAJA		4
2 - Disponibilização de transporte gratuito para eventos culturais		6
<b>Eixo E – Política, Estrutura Material / Financeira</b>		
Temas discutidos	Encaminhamentos	Escolas favoráveis
<b>Concepção política</b>	Autonomia no uso das verbas governamentais	3
	Buscar parcerias	2
	Socialização de informações a respeito de propostas/experiências da rede	4
	Disponibilização de transporte para alunos da zona rural	3
<b>Recurso material</b>	Comunicação mais eficiente entre SME/URES/ESCOLAS	2
	Disponibilização de transporte para eventos em horário de aula e finais de semana	5
	Adequar material didático e equipamentos/utensílios	29
<b>Recurso financeiro</b>	Adequar merenda à realidade da EAJA	14
	Equipes multidisciplinares nas UREs	11
	Recursos financeiros para EAJA	2
<b>Espaço físico</b>	Adequar espaço físico da escola (quadras/ginásio,	29

	salas, biblioteca, laboratórios, banheiros, área coberta...)	
	Disponibilização de creches no período noturno	2

• **Eixo Temático F: Outros / Generalidades**

Os dados elencados neste Eixo são em geral questionamentos, dúvidas e críticas que apesar de possibilitarem estruturação dos Subtemas, não estabelecem claramente os objetivos, entretanto, ainda assim, poderão ser, eventualmente, contemplados no caminhar da pesquisa.

<b>F- Outros / Generalidades</b>		
<b>I- Críticas, questionamentos, dúvidas e sugestões</b>		
1- Em relação à indisciplina		4
2- Em relação às especificidades do Ensino Noturno(Diferença de faixa etária, frequência, atraso no horário/ entrega de tarefas)		4
<b>II- Atendimento especializado</b>		
1-Atendimento especializado(fonoaudiólogo, psicólogo, oftalmologista , odontólogo e assistente social)		4
<b>Eixo F - Generalidades / Outros</b>		
Temas discutidos	Encaminhamentos	Escolas favoráveis
<b>Orientação à pesquisa</b>	Estabelecer critérios para trabalho de pesquisa quantitativa	1
	Colaboradores com o Projeto de Pesquisa na escola	1
	Aspectos positivos da pesquisa: ouvir anseios dos alunos	1
	Formar e manter escolas de pais e mestres	2
	Permanência da carga horária	1
	Rotatividade de professores nas turmas	1
	EJA exige: disciplina, cumprimento de normas/regras construídas coletivamente, maior respeito com horários, abertura para mudanças.	1
	Compromisso com horário	1
<b>Características gerais da escola e do currículo</b>	Inclusão com limites, a fim de resgatar valores	1
	Não se incomodam com a mistura de alunos com idades diferenciadas na mesma sala	1
	Maior respeito dos jovens com os idosos	1
	Valorização da disciplina	1
	Trabalho coletivo	1
	Assiduidade e pontualidade de professores	1
	Formação do cidadão	2
	Proposta curricular por disciplina (autonomia)	2
	Aulas de artes	1
	Sugestões metodológicas	1
	Melhoria da avaliação	1
	Avanços com qualidade	1
	Metodologia MMM Tema Gerador	1
	Melhoria da qualidade de ensino	1
	Aulas de canto, música, teatro...	1
	Ampliação das escolas	1
	Socialização de conteúdos trabalhados	1
	Interesse/disciplina	1
	Melhoria no atendimento	1
	Projeto AJA avaliado de forma positiva: inclusive metodologia com Tema Gerador	1
<b>Características gerais da escola e do currículo</b>	Esporte na escola	1
	Aulas semi abertas: trabalhar responsabilidade	1
	Conscientização das perdas pelos alunos	1
	Processo de avaliação	1
	Formação de boa qualidade	1
	Integração professor-aluno	1
	Investimento em metodologia	2
	Atendimento especializado	1
	Participação coletiva	1
	Salário	1
<b>Questões legais</b>	Mudanças no regimento	1
	Carga horária	1
	Equipe interdisciplinar de apoio	2
<b>Ações da SME</b>	Recursos financeiros	1
	Convidar a secretária de educação para vivenciar a realidade da escola	1