

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**Política Educacional para Jovens e Adultos:  
A Experiência do PROJETO AJA (93/96)  
na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**

**MARIA MARGARIDA MACHADO  
ORIENTADORA  
MARIA TERESA CANESIN GUIMARÃES**

**Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO  
ESCOLAR BRASILEIRA à comissão julgadora da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.**

**Goiânia  
1997**

**Política Educacional para Jovens e Adultos:  
A Experiência do PROJETO AJA (93/96)  
na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**

**MARIA MARGARIDA MACHADO**

Dissertação defendida e aprovada em de setembro de 1997, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.

---

**Maria Teresa Canesin Guimarães(Orientadora)  
Doutora em Filosofia e História da Educação**

---

**Lisete Regina Gomes Arelaro  
Doutora em Educação**

---

**Luiz Fernandes Dourado  
Doutor em Educação**

**Dedico:**

**À memória do grande Educador Paulo Freire,  
pelas sábias reflexões, pelo exemplo de vida.**

**A todos os alfabetizandos, alfabetizados, educadores,  
com quem aprendi sobre EJA, nestes últimos 10 anos.**

**À minha mãe e ao meu pai,  
por sacrificarem suas vidas para que pudéssemos estudar.**

**Ao Lúcio, companheiro de todas as horas,  
pela incansável ajuda nestes anos de curso.**

**Ao Mateus e à Sara, meus rebentos,  
por serem as jóias que são.**

**Aos coordenadores, professores e alunos do Projeto AJA,  
por ousarem crer na educação.**

**Em especial, à Professora Maria Helena Barcellos Café,  
pela dedicação desprendida ao Projeto AJA todos estes anos.**

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado do processo de compreensão e amadurecimento da realidade da Educação de Jovens e Adultos, onde atuo a dez anos, possibilitado no cotidiano da atuação junto aos alunos e educadores, bem como, nas reflexões e estudos realizados durante o Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Portanto, são muitas as pessoas às quais devo agradecer.

Agradeço a Madalena e Maria Luiza, companheiras com as quais convivo até hoje, e que me ensinaram a crer na possibilidade de construir um projeto concreto e coerente de Educação de Jovens e Adultos. Este agradecimento é extensivo a todos os educadores do Centro de Educação Paulo Freire - CEPAFRE/ Ceilândia, Centro Popular de Educação e Cultura - CPEC/ Gama, Serviço Paz e Justiça - SERPAJ/Pedregal e demais grupos que militam na Educação Popular no Distrito Federal.

Da experiência vivida em Goiânia, agradeço aos companheiros da Casa da Juventude, que aqui me acolheram, acreditaram no meu trabalho e respeitaram minha ausência, em função da opção pelo trabalho com Educação de Jovens e Adultos. Assim como, aos educadores populares do Jardim Nova Esperança, da Colina Azul e de outros bairros, nos quais trabalhei com círculos de cultura.

Aos profissionais da Secretaria Municipal da Educação, agradeço a convivência direta nos anos de 93-95, e o contato permanente nos dias atuais. Agradeço e reverencio todos os companheiros do Projeto AJA que viveram e/ou vivem esta experiência desafiante.

Da Faculdade de Educação/UFG, agradeço a todos os funcionários e professores do MEEB, com os quais convivi, nestes três anos e meio, de árdua luta no aprendizado acadêmico. Agradeço aos colegas da 7ª turma do mestrado, pela compreensão, pelo carinho e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento muito especial à Professora Maria Teresa Canesin que acompanhou-me, pacientemente, nestes dois últimos anos. Uma mestra de orientações seguras e críticas que me possibilitaram amadurecer no processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço também à Professora Walderes e ao Professor Luiz Dourado, pelas reflexões pertinentes, durante o exame de qualificação. Da mesma forma, agradeço a Professora Lisete por aceitar compor minha banca de defesa.

Nestes agradecimentos finais não poderia deixar de lembrar todos aqueles que assumiram as minhas tarefas diárias, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Meus pais, irmãs e irmãos, sobrinhos e sobrinhas, vizinhos e vizinhas que inúmeras vezes cuidaram de Mateus e Sara, e Auri, pela dedicação nos afazeres da casa.

## SIGLAS UTILIZADAS

**EJA - Educação de Jovens e Adultos**

**AJA - Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, jovens e Adultos**

**PEAC - Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania**

**PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**

**SEADEC - Superintendência de Educação à Distância e Continuada**

**CEE - Conselho Estadual de Educação**

**SME - Secretaria Municipal da Educação**

**SEE - Secretaria de Estado da Educação**

**PT - Partido dos Trabalhadores**

**PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro**

**PSDB - Partido Social Democrata do Brasil**

**PMN - Partido da Mobilização Nacional**

**PC do B - Partido Comunista do Brasil**

**PDT - Partido Democrata Trabalhista**

**PCB - Partido Comunista Brasileiro**

**UFG - Universidade Federal de Goiás**

**UCG - Universidade Católica de Goiás**

**MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização**

**PAF - Programa de Alfabetização Funcional**

**PEI - programa de Educação Integrada**

**CE - Coordenadoria de Ensino**

**CAE - Coordenadoria de Administração Escolar**

**CEFD - Coordenadoria de Educação Física e Desporto**

**USA - Unidade de Serviço Administrativo**

**MEB - Movimento de Educação de Base**

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

**UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a proposta de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA), implementada pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia, no período de 1993 a 1996. Tal proposta constituiu-se numa tentativa de incorporação, no espaço da escola pública, de determinados princípios característicos da chamada Educação Popular desenvolvidos na sociedade brasileira na década de 60. É mais uma experiência, no conjunto de inúmeras que foram realizadas, sobretudo nos últimos dezessete anos, em diferentes municípios brasileiros, visando buscar soluções para a realidade de milhares de alunos excluídos do ensino regular diurno, ou que a ele não tiveram acesso.

A pesquisa utilizou como instrumentos para a investigação do objeto a análise de documentos oficiais, a revisão da literatura relacionada ao tema, acompanhadas de coleta de dados, através de questionários aplicados aos alunos e entrevistas com alunos, professores e coordenadores do projeto. Procurou-se identificar quais os elementos que contribuíram para a manutenção ou não dos princípios de origem do projeto e os impasses por ele vivenciados, enquanto alternativa proposta e executada por um órgão oficial de ensino público.

O processo de investigação, reflexão e exposição realizado, acerca do Projeto AJA, aponta-o como uma possibilidade de intervenção nas Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos existente no país, bem como, na garantia do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

**ABSTRACT**

## SUMÁRIO

09

INTRODUÇÃO .....	
<b>1- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ASPECTOS DE SEU PROCESSO HISTÓRICO .....</b>	
1.1- Uma política de poucos resultados .....	
1.2- O Projeto desenvolvimentista e a emergência das experiências em Educação Popular .....	
1.3 - O determinismo internacional nos rumos da EJA.....	
<b>2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA .....</b>	
2.1- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Parte de sua História .....	
2.2- A Educação na Gestão Petista - 1993 a 1996.....	
2.2.1 - O Projeto e seu Ideário .....	
2.2.2- Do Projeto de Descentralização à Prática Parcial da Desconcentração.....	
2.3 - O Que Muda na Gestão Petista para EJA .....	
2.3.1 - Origem e Implantação do Projeto AJA .....	
2.3.2 - Princípios e objetivos.....	
<b>3 - PROJETO AJA - ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO - NOVOS E VELHOS DESAFIOS .....</b>	
3.1 - Características.....	

**3. 2 - Os agentes.....**

**3. 3 - Peculiaridades do Projeto.....**

**3.3.1 - A autonomia necessária à sobrevivência .....**

**3.3.2 - O aprendizado cotidiano da diferença .....**

**3. 4 - O Projeto AJA frente ao Ensino Regular Noturno da SME.....**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

**BIBLIOGRAFIA .....**

**ANEXOS.....**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou investigar a proposta de Educação de Jovens e Adultos(EJA) vivenciada pela Secretaria Municipal de Educação em Goiânia, no período de 93 a 96. Esta experiência teve a peculiaridade de constituir-se enquanto uma tentativa de incorporação, no espaço da escola pública, de determinados princípios característicos da chamada Educação Popular desenvolvidos na sociedade brasileira na década de 60. É mais uma experiência, no conjunto de inúmeras que foram realizadas, sobretudo nos últimos dezessete anos, visando buscar soluções para a realidade de milhares de alunos que deixaram o ensino regular diurno, ou mesmo não tiveram acesso a ele, e que hoje, ou estão fora da escola, ou enfrentam classes noturnas, que em sua maioria não respondem às reais necessidades destes alunos.

A referência às concepções de educação popular marcadamente originadas na década de 60, se faz necessária pela historicidade que acompanha este conceito. O período que antecede esta década, reconhecia o termo Educação Popular como universalização do ensino elementar, incluindo neste processo a defesa dos programas de educação de adultos. Para Paiva, a mudança nesta concepção ocorre no momento em que a Igreja Católica torna-se a única instituição civil capaz de manter trabalhos educativos junto às camadas populares, durante o regime de ditadura militar, quando o trabalho pastoral passa a se confundir com o movimento sindical e a organização dos diversos setores da sociedade civil.

“A adjetivação ‘popular’ deslocou-se do destinatário para o conteúdo político da educação, aparecendo como legitimamente digna de tal qualitativo apenas a educação ‘produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe’ e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares” (PAIVA: 1984, 33)

O que esta pesquisa busca analisar é o reencontro destas duas perspectivas históricas da Educação Popular, ou seja, dela enquanto defesa do ensino elementar, pois o projeto analisado ocorre no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação, portanto, numa dada conjuntura política oficial de educação de jovens e adultos(EJA). Ao mesmo tempo, esta mesma experiência busca uma ênfase numa educação elementar produzida pelas camadas populares, resgatando o conteúdo político das propostas da década de 60, que para Wanderley é,

“... aquela que é produzida pelas classes populares, ou produzidas para/com elas, em função de seus interesses de classe (...) Características desta educação: é uma educação de classe (...); é histórica (...); é transformadora e libertadora (...); é democrática (...); relaciona teoria com a prática; relaciona educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular.” ( 1984: 104-105)

Não se trata aqui da defesa desta ou daquela concepção de Educação Popular, antes se constata que, aquilo que em determinado momento histórico separou, diferenciou, divergiu entre as práticas na educação de jovens e adultos, hoje, tem sido um dos instrumentos de resgate e contribuição na definição de uma política de educação para EJA, assim como, uma referência na construção do projeto pedagógico decorrente desta política.

Assim como se percebe o caráter histórico do conceito de Educação Popular, também é histórico o preconceito que se construiu em torno das pessoas que não passaram pela educação escolar. Um estigma, entre tantos que ainda acompanham os adultos não escolarizados no país, é o de que " Papagaio velho não aprende a falar". Um dito popular que carrega consigo a marca da discriminação construída historicamente sobre uma parcela significativa da população brasileira considerada "rude" para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas que, no entanto, constitui-se como força de trabalho que tem participação significativa no processo de construção da sociedade brasileira. Apesar de óbvia esta constatação, já fez parte do universo conceitual dos intelectuais que assumiram a definição das políticas educacionais brasileira a idéia de que analfabeto é

"... a pessoa INTELLECTUALMENTE incapaz de ler, escrever, calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é SOCIALMENTE incapaz de: a) servir-se da comunidade; b) servir à comunidade; c) integrar-se no processo de desenvolvimento sócio-econômico e d)participar do contexto político." (MEC/DNE, 1966:27)

Essa visão ideológica em relação ao adulto não alfabetizado, hoje, não se limita apenas a este, mas se estende a um número significativo de jovens e, até mesmo adolescentes, que vêm ampliando a procura pelo Ensino Noturno como forma de compensação do período escolar defasado. Portanto, não basta falar em Educação de Adultos, mas sim em Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>, o que a posteriori, poderá ainda exigir um destaque à presença dos

---

<sup>1</sup> Esta ampliação etárea nas propostas de educação para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade “prevista”, já estão presentes na política educacional brasileira desde 1950, quando do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (PAIVA, 1984). Já se reconhecia naquele momento que

adolescentes entre estes alunos, dado o avanço significativo das evasões e repetências nas séries iniciais da Primeira Fase do Ensino Fundamental, no diurno, bem como, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o que têm contribuído para a chegada cada vez mais prematura destes ao Ensino Noturno.

“Nem sempre a Educação de Adultos definiu com exatidão sua clientela ou seus beneficiários. Nos últimos anos aconteceram fatos ilustrativos. O primeiro caso refere-se às mulheres. Diversas mudanças na situação social delas (...) fizeram com que os participantes dos programas educacionais fossem, em sua maioria, mulheres.(...) Os jovens têm sido a maioria nos programas da EDA, mas isto não foi levado em conta pelos educadores que insistiam na qualidade de ‘adultos’ de seus discípulos jovens. Só recentemente se reconhecem esses fenômenos e se começa a buscar a estratégia educacional apropriada.” (GARCIA-HUIDOBRO, 1994: 70)

A temática da Educação de Jovens e Adultos, então, refere-se a todos aqueles que se encontram fora da rede regular de ensino, no diurno, em função de uma série de fatores, que vão desde a necessidade precoce de entrada no mercado de trabalho, à inadequação das escolas e das propostas pedagógicas à realidade dos alunos. O Sistema Educacional Brasileiro já experienciou diversas modalidades de atendimento a esta clientela, sendo mais conhecidas as campanhas de erradicação ao analfabetismo até a década de 50; o ensino supletivo de 1o. e 2o. graus, principalmente nas décadas de 70 e 80, e mesmo o ensino regular noturno dos últimos 17 anos, que não têm dado respostas satisfatórias às necessidades destes alunos.

Por outro lado, houve um momento no processo histórico da EJA, que não aparece com tanta veemência quanto as experiências anteriormente citadas, onde foram implantadas propostas alternativas para atendimento a esta clientela. Isto se deu na primeira metade da década de 60, onde diversos movimentos e instituições retomaram as bandeiras de erradicação do analfabetismo. Seguiram-se a esta mobilização da sociedade um novo enfoque quanto ao conceito de alfabetização, porque não dizer de educação, onde à perspectiva de letramento e decodificação, característica da visão das décadas de 40 e 50, passa a ser associada a concepção política do ato de educar. Um representante clássico deste novo pensar é Paulo Freire que pratica e teoriza sobre estas idéias no Brasil, e quando não pode mais fazê-lo aqui, continua seu trabalho em

---

havia uma necessidade de ampliação da reivindicação de uma educação elementar não apenas para adultos, mas também para adolescentes e jovens. A partir disto, as fontes bibliográficas passam a aglutinar em torno daqueles que estão fora do processo de escolarização, com quinze anos e mais, a referência à Educação de Jovens e Adultos.

vários outros países. A perspectiva dialógica<sup>2</sup> na proposta de Freire desafiou e desafia, até hoje, a concepção bancária de educação, compreendendo a produção do conhecimento como ato coletivo, processual e que, portanto, se insere num contexto da realidade dos sujeitos que o produzem.

Dentro desta realidade de propostas adversas de atuação, percebe-se que a questão da Educação de Jovens e Adultos sempre volta ao cenário nacional, em diferentes contextos, revestida de caráter de prioridade, porém, o que a história tem demonstrado é que sua utilização como bandeira do desenvolvimentismo-econômico ou político-eleitoreira sempre foi mais significativa do que os reais investimentos dos diferentes governos, de quaisquer que sejam as esferas. O poder público, no que se refere a uma política de Educação de Jovens e Adultos, já se utilizou de diversas estratégias: a legalista, que priorizou os enunciados em leis federais, estaduais e municipais, que não surtiram os efeitos desejados, pois sequer saíram do papel; a fase das campanhas, que encarava a erradicação do analfabetismo como o passo para a "purificação" do povo e superação do atraso econômico do país; a fase da mobilização da sociedade civil, que acabou por gerar uma contradição entre aqueles que identificavam o ato educativo enquanto ação política, e os que apostavam na neutralidade da educação, mesmo se tratando de educação de jovens e adultos trabalhadores.

Nos últimos dezessete anos, experiências diferenciadas na área de educação de jovens e adultos vêm sendo desenvolvidas em alguns municípios brasileiros tais como, Santos-SP, Diadema-SP, Porto Alegre-RS, Caxias do Sul-RS, Goiânia-GO e no Distrito Federal, entre outros. Um eixo comum parece ligar os projetos desenvolvidos nestes municípios e o no Distrito que recolocam a EJA no âmbito do Direito e não da concessão, procurando garantir em suas estruturas de ensino um lugar e um compromisso com o debate em torno das políticas de educação para jovens e adultos. Tais iniciativas retomam do processo histórico das propostas em EJA, aspectos como a preocupação com a continuidade das propostas implementadas, não se limitando à concepção de campanhas momentâneas e desvinculadas do atendimento no Ensino Fundamental.

Por outro lado, tais experiências têm revelado uma aproximação com a modalidade de gestão que se constituíram nestas localidades, a partir do final da década de 80, através de projetos políticos de governos intitulados democráticos-populares.

---

<sup>2</sup> “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (FREIRE, 1988: 78)

Neste contexto histórico, vários pequenos partidos que vinham se mantendo em oposição ao poder central nos estados e municípios, acabaram por vencer eleições, principalmente municipais, e passaram à tentativa de implementação de projetos novos e ousados nas administrações. Uma postura assumida por grande parte destes governos revelam uma concepção de política pública num conceito mais amplo de envolvendo as condições estruturais e concretas do processo histórico social.

“...as políticas públicas, assim como todas as mediações sócio-políticas, são sínteses dessas múltiplas e diferenciadas determinações. Elas são produtos das inter-relações entre os atores sociais e políticos frente às condições materiais e intersubjetivas existentes na sociedade.”( ABREU, 1993: 08)

É nesta relação intrínseca entre os atores e as condições existentes na sociedade, produzindo políticas públicas, que se inserem as propostas de Educação de Jovens e Adultos. Não apenas no que se refere ao que já fora implementado pelos governos anteriores, mas sobretudo no que pode surgir de inovador nestas propostas. Por isso, as administrações democráticas-populares se voltam para uma luta antiga do movimento popular que é a educação de adultos, não uma educação qualquer, mas aquela que venha de encontro ao interesse e aos anseios dos trabalhadores<sup>3</sup>.

Goiânia, especificamente, vinha atendendo até o ano de 1993 a EJA, apenas com a modalidade de Ensino Regular Noturno. Com a gestão 93/96<sup>4</sup> iniciou-se duas outras experiências de atendimento a adolescentes, jovens e adultos, a primeira denominada: “Experiência Pedagógica de 1a. a 4a. Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos”, mais conhecida como Projeto AJA; a segunda, direcionada para uma clientela mais idosa e em parceria com Movimento Popular, conhecida como Projeto MEB. Estas duas modalidades tiveram, na sua elaboração, uma influência maior das experiências de Porto Alegre e Brasília, respectivamente.

As características que vêm marcando estas propostas municipais levantam uma questão sobre o que de fato sustenta uma proposta de EJA que pretenda superar a visão utilitarista da educação ou a visão mercantilista<sup>5</sup> da formação do jovem e adulto

<sup>3</sup> Em 1989 fora constituído um Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos para subsidiar tais políticas, promover intercâmbio de experiências e contribuir para o aperfeiçoamento das equipes responsáveis por EJA. Em seu processo original contou com a participação de onze municípios do PT e do PDT.

<sup>4</sup> A administração municipal em Goiânia, na gestão 93/96, tem à frente o Partido dos Trabalhadores (PT), coligado com o PSDB, PC do B e PMN.

<sup>5</sup> Ambas as concepções reduzem o papel da EJA à formação do aluno para o mercado de trabalho, embora este se já um dos objetivos que faz com que jovens e adultos voltem à escola, não cabe ao sistema educacional limitar as possibilidades de acesso e produção do saber na escola a um treinamento profissional, o que conforme ABREU, passou a fazer parte da Política educacional desde a década de 30:“...uma política

enquanto aluno e, ainda assim, a mantenha enquanto iniciativa governamental. O teor desta reflexão não é original, nem recente, os movimentos desencadeados na década de 60 em defesa de uma EJA comprometida com as questões sociais, políticas e econômicas do país já a faziam. A retomada desta perspectiva acompanha o movimento desencadeado a partir dos anos 80 de redemocratização do país, onde as lutas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade se intensificam.

O que parece original e significativo, no entanto, é o fato destas reflexões, nascidas outrora no bojo dos movimentos populares, inspiradas pelos ideais vinculados à setores progressistas da Igreja Católica e aos movimentos estudantis sobreviventes à margem da Escola, hoje se apresentarem como alternativas que vêm sendo construídas dentro da rede de ensino, enfrentando os impasses advindos, dentre outros, de uma burocracia institucional. Não se trata aqui de exaltar uma fórmula mágica de solução dos problemas para EJA, senão de buscar no processo dinâmico de ruptura e continuidade dos fatos que compõem a historicidade deste objeto, os elementos que contribuem para a análise do que ocorre hoje nas políticas que têm sido implementadas pelo governo federal e que desencadeiam as prioridades e os projetos, no âmbito dos estados e municípios.

Para uma aproximação, então, do que estamos chamando de peculiar a estas experiências municipais, optou-se por uma delas enquanto objeto de estudo: o Projeto AJA, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a partir da gestão 93/96, com autorização do Conselho Estadual de Educação de Goiás para funcionar também no ano de 1997, quando sofrerá nova avaliação por parte deste conselho. O que chamou atenção, no decorrer desta experiência, se relaciona com a constituição de um grupo de professores e coordenadores que aceitam o desafio de enfrentar uma proposta nova, não muito clara a princípio, mas que foi se construindo coletivamente, e se revelando diferente da experiência de escola que, até então, haviam vivenciado e, principalmente, diferente enquanto experiência da Secretaria Municipal de Educação e que dentro dela consegue adquirir certa autonomia na condução do projeto como um todo.

Dois fatores, portanto, se destacam na indicação dos elementos diferenciadores desta experiência em relação às demais já ocorridas na Secretaria Municipal da Educação(SME) de Goiânia, em Educação de Jovens e Adultos: o primeiro fator seria o caráter “alternativo” do projeto numa estrutura de organização de uma

---

educacional dirigida à formação de uma força de trabalho integrada ao desenvolvimento industrial e ao mercado e, ainda, de uma cidadania passiva e obediente.”(1993:10)

secretaria de educação que não se encontra adequadamente preparada para enfrentar o “diferente”. Nesse sentido, o Projeto AJA se depara com os limites impostos pela estrutura da própria instituição que o propõe. Como uma mudança resulta do jogo contraditório entre aquilo que se deseja manter e aquilo com o qual se quer romper, o projeto foi marcado por conflitos inerentes a esta dinâmica e, principalmente, por sinalizar possibilidades na construção de uma política educacional pública que seja capaz de dar respostas à grande demanda por escolaridade, presente no Brasil, entre jovens e adultos, porque não dizer, entre adolescentes, jovens e adultos, tendo em vista que o projeto recebe alunos com apenas 10 anos em suas turmas, que já “deixaram” o ensino regular diurno.

O segundo fator se relaciona a uma tentativa de mudança metodológica, procurando estreitar a relação afetiva entre estes sujeitos da aprendizagem, a fim de possibilitar a produção do conhecimento. Este princípio direciona a prática pedagógica do projeto e lhe aponta, entre outros desafios, o de rediscutir os fins da educação, o papel do professor, o papel do aluno jovem e adulto trabalhador, trazendo de volta questões relacionadas ao papel da educação na formação do cidadão para que este possa ser sujeito histórico.

Buscou-se, então, compreender como os coordenadores e professores do projeto enfrentaram as adversidades da estrutura da SME. Ao mesmo tempo em que procurou-se identificar as condições que viabilizaram a efetivação de uma proposta dialógica, que abarcava não apenas a dimensão do conhecimento produzido em cada sala de aula, mas também, o conhecimento produzido na construção do projeto como um todo.. Esta investigação foi confrontada com o conceito gramsciano de concepção de mundo inerente a todo indivíduo e pelo qual estes se identificam a um determinado grupo .Gramsci(1987) analisa os instrumentos utilizados pelos intelectuais na construção da hegemonia e como as diferentes concepções de mundo se expressam nos diferentes movimentos históricos. O autor tem como referência básica o pressuposto de que todo indivíduo é filósofo e que esta filosofia se expressa na própria linguagem, no senso comum e na religião popular. Segue-se a este princípio, uma análise entre esta concepção de mundo, podendo a mesma ser imposta ou elaborada criticamente:

“...é preferível ‘pensar` sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar` de uma concepção de mundo ‘imposta` mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na

produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? “ (1987: 12)

O fato de todos os indivíduos possuírem uma concepção de mundo não é suficiente para distingui-los de uma massa amorfa. Para que isto ocorra é necessário criticar a própria concepção de mundo, torná-la coerente, ou seja, assumir seu papel histórico de sujeito na construção do mundo. Isto se dará à medida em que os indivíduos pertencentes a um determinado grupo, partilhando de um mesmo modo de pensar e agir, criem condições para a existência da “fé” que impulsiona as ações. Esse elemento irracional que é analisado por Gramsci, é o que motiva a adesão à uma ação histórica.

Diante destas reflexões sobre as concepções de mundo de grupos, passando pela possibilidade de superação de uma consciência ingênua e início de um processo de construção de uma consciência crítica, procurou-se confrontar o objeto em questão, o Projeto AJA, dentro do que fora idealizado , proposto e efetivado, buscando os elementos aglutinadores entre seus integrantes. Partindo destes elementos, buscou-se compreender os mecanismos de construção de uma proposta alternativa a já existente na secretaria para atendimento a jovens e adultos, bem como, a sobrevivência deste projeto numa estrutura burocraticamente institucionalizada.

Apanhar a essência do objeto em questão é uma tarefa difícil, porém, fundamental para que se produza uma reflexão em busca da aproximação da realidade. Essa busca da essência está, pois, relacionada a um processo articulado entre a investigação empírica e os fundamentos lógico-teóricos. Não há um que prescindia do outro, não se apanha esta realidade apenas com entrevistas, questionários, gráficos e tabelas, como também, não é possível alcançá-la apenas com fundamentação teórica. Uma reflexão sobre os limites enfrentados na investigação passam pelas considerações de Marx quando trata a questão da essência e da aparência,

“... a ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente.” (Marx , sd.: 948)

Esta perspectiva vai de encontro ao que Cardoso analisa ao abordar a questão da relativização da verdade:

“... as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada.” (CARDOSO, 1977: 21)

A construção das reflexões aqui apresentadas, partiu da concepção de que o fenômeno educacional situa-se dentro de um contexto social, inserido numa realidade histórica e que, portanto, sofre uma série de determinações. A escolha dos instrumentos de pesquisa e análise buscaram compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação social, como a que se insere o objeto em questão. Para tanto, o eixo que norteou este estudo se baseia nos princípios da Pesquisa Qualitativa, onde o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com o objeto investigado, a fim de apanhar as implicações no fenômeno pesquisado que advêm de seu contexto; os dados são coletados através de entrevistas semi-estruturadas e depoimentos, que serão utilizadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista; há uma preocupação clara com o processo, muito mais do que com o próprio produto; é fundamental apanhar o significado que as pessoas dão às coisas, aos problemas em questão, a fim de que se possa discuti-los e confrontá-los, podendo ser assim confirmados ou não. Por fim, o processo de uma pesquisa qualitativa dá-se indutivamente, onde, a princípio, as questões se apresentam a partir de interesses amplos, sendo que em seu desenvolvimento estes interesses vão sendo melhor precisados, com o auxílio de um referencial teórico que orienta a coleta e análise dos dados.

Dentre as diferentes modalidades de pesquisa qualitativa optou-se pelo estudo de caso, destacando o que existe nele de singular, próprio, mas com interesse em perceber sua unidade dentro de um sistema mais amplo, ou seja, indicando a que fenômeno mais amplo este caso se relaciona. De acordo com Ludke e André (1986), um caso faz parte de um contexto maior, podendo repetir-se ou apresentar similaridade com outras situações. No que se refere ao Projeto AJA, este se apresenta como uma proposta inovadora de atendimento a adolescentes, jovens e adultos, no interior de uma secretaria municipal de educação, do qual se buscou identificar os princípios norteadores, os desafios enfrentados na estrutura da secretaria e as perspectivas desta experiência para outras a serem realizadas em EJA.

Para a aproximação com o projeto, foram realizadas entrevistas com os alunos, professores e coordenadores, diretores de escolas e funcionários da SME, onde além das questões propostas pôde-se colher uma série de depoimentos destes agentes. Estas informações foram confrontadas com o contexto onde se desenvolve o projeto, a fim de compreender melhor o problema, as ações, os comportamentos e as interações de seus participantes, revelando assim a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação. Contribuíram, também neste processo de apreensão do objeto, observações realizadas nos encontros semanais dos professores, bem como nas

reuniões da equipe de coordenação e no cotidiano da Secretaria Municipal como um todo.

Os dados obtidos foram complementados através da análise documental (Projeto e Relatórios encaminhados ao Conselho Estadual de Educação, projeto de lei da Câmara Municipal, Propostas e relatórios da gestão 93/96 na SME, entre outros) e bibliográfica (livros, revistas, dissertações de mestrado e doutorado e publicações de outras secretarias municipais de educação) que apontam, inclusive novos aspectos da realidade pesquisada e a situa no contexto das diferentes experiências já existentes em Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O trabalho valeu-se de certas técnicas típicas de pesquisa quantitativa, optou-se pela aplicação de um questionário, junto aos alunos do Projeto, a fim de melhor caracterizar a clientela com a qual o projeto vem trabalhando, o que possibilitou além das referências qualitativas obtidas nas entrevistas, um parâmetro quantitativo para as análises que se propunha realizar com a pesquisa.

No que se refere a minha identificação com este objeto de estudo, atuo em EJA, desde 1987 quando passei a fazer parte de uma iniciativa de alfabetização de jovens e adultos das cidades satélites do DF, ligada a movimentos populares e religiosos, com assessoria da Faculdade de Educação da UNB. Atuando como alfabetizadora em classes populares, ao mesmo tempo em que já era professora na Fundação Educacional do Distrito Federal, foi se tornando cada vez mais evidente a distância entre a escola que tínhamos e a escola que precisávamos para receber os alfabetizados das classes populares. A prática educativa, junto aos outros alfabetizadores que também faziam parte destes programas de educação popular, assim como a expectativa dos alfabetizados, possibilitaram a reflexão de que a luta pela erradicação do analfabetismo não podia estar distante da luta por melhores condições de vida, de trabalho, moradia, saúde etc.

Foi inicialmente uma escolha militante de aprofundar o que ousou-se chamar de uma alternativa para a rede noturna de primeira fase de Goiânia. Hoje, mais do que isto, no processo de amadurecimento da prática e das reflexões teórico-metodológicas e políticas, que vêm sendo feitas na área de Educação de Jovens e Adultos nestes últimos dez anos, confrontadas com os estudos propostos pelas disciplinas do Mestrado em Educação Escolar Brasileira, aprende-se que nada no processo histórico é só ruptura, ou só continuidade, isto constatou-se ao analisar este objeto.

Estando-se atento à uma mudança mais ampla nas condições de vida que se precisa ter para se poder falar em cidadania, conclui-se que ela é processual, não se faz da noite para o dia, mas precisa ser construída nas ações do cotidiano, não acontecerá só pela educação, mas certamente, ela pode contribuir em muito para que aconteça. Neste sentido, a visão em torno da prática da educação popular foi apontando outra reflexão. Acreditando na educação como parte importante do processo de mudança das condições de vida das populações pobres, o acesso a ela só é possível pela escola pública. Portanto, não basta a formação de grupos de alfabetizados nos espaços populares, de maneira informal, mas é preciso lutar por uma escola pública e de qualidade que garanta a continuidade deste esforço e do direito de acesso ao saber produzido culturalmente pela humanidade e que a escola pode oferecer de maneira sistematizada, bem como a participação na sistematização de outros saberes, já que estes são inesgotáveis. É uma escola diferente da que se tem hoje, pois precisa valorizar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e pensar no espaço escola, enquanto espaço também de construção de conhecimento, porém não é outra instituição de ensino. É a escola pública de direito que precisa ser melhorada para atender à demanda de milhares de jovens e adultos que ainda estão fora dela.

O exercício que se procurou realizar da articulação entre procedimentos empíricos e teóricos que buscavam compreender o objeto em questão, resultaram nos três capítulos que se seguem.

O primeiro busca discutir a trajetória histórica das iniciativas em Educação de Adultos no Brasil, e mais recentemente, em Educação de Jovens e Adultos, pensando nos três eixos já levantados anteriormente, o da legalidade, das campanhas e do envolvimento da sociedade civil. Considerando a década de 60 como um marco na redefinição das propostas em EJA, procurou-se investigar os fundamentos políticos e ideológicos presentes neste período e que foram determinantes para aquele momento histórico, e que se mantêm até os dias de hoje, influenciando em diferentes experiências em educação. O objetivo central desta reconstituição é contextualizar a experiência do Projeto AJA dentro do processo mais amplo das iniciativas já vivenciadas em Educação de Jovens e Adultos no país.

O segundo capítulo procura situar o contexto regional onde nasce o Projeto AJA, ou seja, o Estado de Goiás, num quadro mais amplo de suas características para compreender o contexto mais específico de sua capital, Goiânia, procurando identificar o eixo da política educacional aí implementada. Deste contexto específico

analisou-se as experiências administrativas deste município, situando em que condições nascem as experiências de EJA em Goiânia e em que contexto nasce o Projeto AJA na Secretaria Municipal de Educação na gestão 93/96. Uma experiência pautada em princípios da educação popular, vinculada a uma concepção militante de educação gestada no seio do Partido dos Trabalhadores, que assume a Prefeitura em coligação com outros partidos.

O terceiro capítulo discute o Projeto AJA em si, seus princípios e objetivos, os agentes que estão envolvidos: alunos, professores e coordenadores e o que pode ser identificado com a concepção de mundo destes agentes, mais especificamente, o que desta concepção de mundo fez com que professores e coordenadores se aglutinassem em torno de uma proposta diferenciada das vivenciadas anteriormente. Por fim, os limites entre o que fora proposto e o que fora realizado, procurando localizar os impasses no contexto de uma estrutura tão adversa como a da Secretaria Municipal de Educação, a fim de perceber, até que ponto, o projeto adquire autonomia e consegue se manter, criando uma identidade própria dentro do projeto maior da administração petista, inclusive na sua relação com a rede regular noturna de primeira fase da SME.

Concluindo, buscou-se retomar as perspectivas inovadoras presentes na experiência, enfocando as possibilidades e os limites que uma proposta como o Projeto AJA tem apontado. Levantando algumas considerações em torno da importância político-pedagógica do mesmo e, a contribuição que este pode dar à melhoria da escola pública para adolescentes, jovens e adultos e, melhor ainda, a contribuição que o projeto pode dar ao acesso destes a esta escola.

## **1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ASPECTOS DE SEU PROCESSO HISTÓRICO**

Neste capítulo pretende-se percorrer a trajetória da Educação de Adultos, nos períodos históricos em que ela aparece com maior relevância no contexto da Educação Brasileira, em busca das bases que a gestaram e contribuem ainda hoje para

que o atendimento a alunos "fora da faixa etária apropriada" seja considerado, por vezes, como desperdício de verba pública, improdutivo, inútil, como favor do Estado ou caridade da sociedade civil. Para tanto, procurou-se levantar as diferentes iniciativas no campo da chamada Educação de Adultos, perpassando pelos projetos de lei, campanhas, movimentos e programas em busca dos objetivos fins de tais atividades e seus resultados, incluindo neste processo a ampliação do raio de sua atuação quando esta passa a se constituir em Educação de Jovens e Adultos.

Não podem ser consideradas inexpressivas as menções à necessidade de escolarização de adultos, nos documentos oficiais sobre educação brasileira. Desde os idos da Educação Jesuítica já se sinalizava com a necessidade de instrução destes. Porém, o que se pode constatar com uma pesquisa mais minuciosa nas referências bibliográficas e mesmo documentais que registram a história da educação de adultos é o distanciamento entre o propagado e o realizado, e ainda a variedade de concepções que perpassam tais propostas. Neste sentido, optou-se por trazer para este capítulo contribuições consideradas significativas, não apenas as que realmente se efetivaram, mas inclusive algumas que, não saindo do proposto, puderam revelar o descaso do Estado com EJA.

Este resgate histórico tem como propósito contextualizar a gênese e o desenvolvimento das diferentes experiências em Educação de Jovens e Adultos, situando o Projeto AJA neste contexto, buscando identificar os elementos que o aproximam principalmente com as experiências realizadas pelos movimentos populares da década de 60. Considerando-se que o projeto se inicia em 1993, num período marcado pelos discursos governamentais de parceria com a sociedade civil e ênfase na concepção da EJA ligada às exigências de preparação para o mercado de trabalho, percebe-se que esta concepção, como poderá ser verificado, não nasce na última década, mas se constrói historicamente ao longo da definição das políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelos diferentes contextos econômicos, sociais e políticos do país.

Para a compreensão destes diferentes momentos optou-se pela delimitação de três eixos centrais de exposição: um primeiro que apresentará algumas das iniciativas mais significativas em Educação de Adultos antes da década de 40, quando ela ainda não é tratada como um problema nacional; o segundo que procurará a relação entre o projeto desenvolvimentista do Estado Brasileiro e a emergência das experiências em Educação Popular; um terceiro eixo, que discutirá a interferência dos

organismos internacionais nos rumos da EJA, como parte de um projeto mais amplo de redefinição do papel do Estado como um todo.

### **1.1. Uma política de poucos resultados:**

Com relação à Educação de Adultos, especificamente, chama-nos atenção, no Período Imperial, o Decreto Nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, a partir do qual foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino, no município da corte, decreto assinado pelo ministro e secretário dos negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (FREIRE, 1989:95). Estes cursos funcionavam à noite com duas horas de aula no verão de outubro a março, e três horas no inverno, de abril a setembro, abertos à clientela masculina adulta maior de 14 anos. Tinham normas disciplinares explícitas, com um esquema rigoroso de punições e recompensas onde se deveria lecionar as mesmas matérias das escolas públicas diurnas, dispensando os católicos de freqüentarem e prestarem exames de instrução religiosa.

Nesta proposta evidencia-se o discurso da articulação entre saber e ascensão social. Direitos a quem sabe para distanciar de quem não sabe, artimanhas do discurso liberal que, entretanto, dava continuidade à ideologia jesuítica, por exemplo, quando defendia o trabalho intelectual para as elites, ficando o trabalho manual sob a responsabilidade do restante da população. Podemos afirmar diante da análise do Decreto 7.031 A, que o discurso de igualdade do liberalismo não colocava ainda como ponto de honra a extinção da escravidão e da "ignorância" dos cidadãos, pois os conceitos de cidadania estavam intimamente ligados à concepção de uma classe privilegiada e não se estendia a todo o povo. Isto nos aproxima da análise de Peixoto Filho, quando afirma que:

"Os historiadores da educação brasileira, de uma maneira geral, são unânimes em afirmar que durante o período do Império a distância entre o proclamado e o realizado era agravada por dois motivos. Em primeiro lugar, porque só possuía cidadania uma parcela da população, as elites econômicas, portanto apenas elas tinham como direito e como necessidade a educação primária. Em segundo lugar, porque o Ato Adicional de 1834, delegando a responsabilidade por esta educação básica às Províncias e reservando ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegou à esfera com menores possibilidades de recursos o papel de educar a maioria mais carente. Entretanto,

se é verdade que só uma parcela da população possuía cidadania e justamente esta constituía a elite econômica do país, não há nenhuma distância entre o proclamado e o realizado, pelo contrário, trata-se de uma política perfeitamente coerente com a ordem estabelecida na época, a ordem escravocrata." (PEIXOTO FILHO, 1994:11)

O período inicial da república é fortemente marcado pelas mudanças na ordem econômica mundial. Por quase quatro séculos, os impérios colonizadores sobreviveram às custas da produção agro-exportadora e do tráfico de escravos nas colônias e, posteriormente, nos impérios, mas o capitalismo europeu nascente exige mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais entre os povos. O domínio político, antes existente entre metrópole e colônia, passa a ser encarado como impecílio para o avanço dos interesses do capital, desencadeando-se primeiramente os processos de independência, seguidos pela Proclamação da República. Isto constituiu-se no aprimoramento do domínio econômico, que passara a se dar pela compra de matéria prima a baixo custo destes países dependentes, ao mesmo tempo em que se estabelece o comércio dos produtos industrializados vindos da Europa com os "novos consumidores", agora alforriados. No aspecto social a população é colocada frente aos ideais liberais de gratuidade, laicidade e liberdade do ensino.

Dentre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir do final do sec. XIX e início do sec. XX, há o surgimento de novos grupos sociais que passam a compor este cenário, principalmente da década de 20 até a Revolução de 30. A burguesia industrial e os "novos políticos" (intelectuais ligados à classe média), passam a interessar-se pela escolarização popular. Mas, evidentemente, com objetivos de proteger seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, podendo assim, de um lado, ter mão-de-obra qualificada, e de outro, tendo como aspiração a possibilidade de desestabilizar, através de eleições diretas e secretas o poder absoluto da oligarquia cafeeira.

Outro setor que experimenta uma participação mais efetiva, nesta primeira fase da República, é a classe operária. Com o início do processo de industrialização vão surgindo, aos poucos, as organizações de trabalhadores sob a influência, inicialmente, das idéias socialistas vindas da Europa, em seguida, sob a direção dos anarquistas e, mais próximo à década de trinta, com o predomínio dos comunistas. As bandeiras levantadas por estas organizações têm como eixo a preocupação com a instrução do trabalhador, não só do ponto de vista da leitura e da escrita, mas com relação à formação política, no que se refere à consciência de classe, à luta pelos direitos

trabalhistas já conquistados em outros países e à melhoria nas condições de vida deles e de suas famílias.

Os anseios destas organizações não chegam a corresponder de fato à realidade, dado que as políticas sociais e, portanto, educacionais, deste período ainda são muito incipientes no que se refere ao atendimento às reivindicações da classe operária, mas as iniciativas propostas por estes setores já representam uma oposição ao conceito de escolarização, em específico de escolarização dos trabalhadores, que vinha sendo tomado como base pelas iniciativas governamentais.

"A Revolução de 30, embora explicitamente mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, não constituiu efetivamente uma ruptura com as velhas oligarquias. A elite industrial que se forjou nos anos 20 e após 30 é frágil e dependente das oligarquias agrárias. Oligarquias que (...) têm a capacidade de manter a desarticulação entre o político e o social (democracia política e profunda exclusão social) e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, sem remorsos, a chibata senhorial." (FRIGOTTO, 1995:36)

No período que marca, então, o início da Era Vargas:

"...até meados do decênio seguinte, o Estado brasileiro - de estilo ditatorial baseado na filosofia do nacionalismo econômico e na doutrina corporativista do estado protetor - inicia sua política social propriamente dita, a partir do ângulo do trabalho..." (LEWIN, 1986:275).

Tal política desencadeia nas legislações de quase todos os Estados referências ao ensino elementar para adultos<sup>6</sup>. Algumas se referem ao ensino primário popular de dois anos em escolas noturnas; outros ao ensino supletivo nas escolas noturnas dos bairros operários; classes em instituições privadas, ligadas principalmente à Igreja Católica, e sindicatos profissionais mantidas pelo Estado; cursos de caráter profissional. Outro destaque é dado aos programas criados pela iniciativa privada, como por exemplo: a Cruzada Nacional de Educação e a Bandeira Paulista de Alfabetização, cujos colaboradores vinham das forças armadas, da indústria, do comércio e de outros profissionais liberais. Mais tarde, estas iniciativas vão parar nas organizações paraestatais, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC).

Outra referência enfatizada nestas publicações da década de 30 diz respeito à atuação do exército brasileiro na alfabetização de seus recrutas:

" Em cada Corpo de Tropa funcionarão, obrigatoriamente, cursos destinados a ministrar, aos soldados analfabetos e alfabetizados o ensino elementar primário e o complementar, na forma prescrita pela Lei do Ensino Militar." (RBEP, 1949:152)

A execução de todos estes projetos vai se dar de forma muito variada, atendendo aos diferentes interesses de seus organizadores. Uma mistura de paternalismo e clientelismo, em toda a estrutura e funcionamento do sistema escolar brasileiro deste período, nos faz compreender a impossibilidade de se enfrentar o problema do analfabetismo, que segundo dados do IBGE, ainda fazia parte da vida de 65% dos cidadãos brasileiros acima de 15 anos.

### **1.2 - O projeto desenvolvimentista e a emergência das experiências em Educação Popular:**

As políticas educacionais brasileiras têm se consubstanciado numa relação direta entre os interesses econômicos e políticos a que o país fora submetido, enquanto colônia, império e república dependente das grandes potências internacionais. A Educação de Adultos não se isenta desta relação de determinismo, ao contrário, reflete claramente os rumos que foram sendo traçados pelo interesse do capital estrangeiro aos objetivos fins da instrução no país. Uma conseqüência desta relação é a queda significativa nos percentuais de analfabetos que se observa a partir da década de 40 (passando de 65% na década de 20, para 40% no final dos anos 50, segundo dados do IBGE), assim como um maior número de iniciativas governamentais, respondendo às pressões internacionais. Contextualizando este período, podemos dizer que o pós-guerra:

"... é marcado, entre as várias mudanças significativas no panorama brasileiro, pela queda do governo da ditadura de Getúlio Vargas, a implantação da doutrina econômica e política neoliberal, os acordos militares e as missões estrangeiras de cooperação técnica que tanto influenciam o alinhamento automático do país à hegemonia norte-americana, o papel dos organismos internacionais

---

<sup>6</sup> Histórico da Educação de Adultos no Brasil, In.: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. XIII, Setembro/Dezembro, 1949, No 37 (Transcrito da publicação No editada pelo Departamento Nacional de Educação, em maio de 1949).

orientados para promover o desenvolvimento social dos países atrasados da América Latina, a ideologia desenvolvimentista-industrial e a educação como condicionante do processo econômico e da grandeza nacional, e a implantação do planejamento como instrumento de racionalidade governamental, que, no seu conjunto, vão modificar o padrão econômico, político e cultural da sociedade brasileira." (LEWIN,1986:275).

A Educação de Adultos ganha a partir do final da Segunda Guerra Mundial status de problema de política nacional. Isto porque acreditava-se que a alfabetização poderia difundir ideais democráticos, prevenindo o autoritarismo e o totalitarismo que rondavam ainda diversos países, mesmo com o fim da guerra. Por outro lado, a alfabetização, agora como nunca, se colocará como fator importantíssimo para o desenvolvimento dos países periféricos, ou melhor dizendo, para o desenvolvimento da mão-de-obra necessária ao atual estágio do capitalismo industrial: expansão de serviços modernizados que exigem qualificação de uma grande massa de trabalhadores que passam a deixar os campos e buscam nas cidades melhores condições de vida.

Nesta conjuntura política do pós-45, diferentes são os interesses que mobilizam grupos da sociedade civil e política em favor da Educação de Adultos. Dentre eles estão os interesses político partidários que, limitados por uma constituição que não previa o voto do analfabeto, buscavam através dos Comitês Democráticos Populares organizar cursos rápidos de alfabetização de adultos para ambos os sexos, bem como, a solicitação de abertura de grupos escolares no noturno para os operários. Tais comitês, articulados pelo P.C.B., se definiam como órgãos de formação política, porém, sem dar ênfase a possíveis candidatos que deveriam ser apoiados pelos alfabetizados. Uma análise sobre a prática destes comitês, realizada em estudos, por Teixeira (1979), colocam em dúvida tal neutralidade política:

“Na verdade os comitês estavam subordinados à orientação burocrática e centralizadora-autoritária do partido comunista, que não estava naquele momento interessado nas contra-propostas que surgiam das bases. (...) Praticava-se a mera doutrinação não se traduzindo para o povo de modo claro as palavras de ordens.(...) Esvaziados e voltados unicamente para a Constituinte, os CDPs se vêem derrotados e desaparecem com a ilegalidade do P.C.” (16-20)

No campo da atuação governamental, diversas propostas podem ser observadas, a partir deste período, como iniciativas para resolver o problema da baixa escolaridade entre os brasileiros com idade acima de 15 anos:

- I Congresso de Educação de Adultos (1947);
- Criação do Serviço de Educação de Adultos (1947);
- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1950);
- II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958);
- Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1960);
- Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" (RN - 1961);
- Plano da Mobilização Nacional Contra o analfabetismo (1962);
- Cruzada ABC (1966);
- Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL(1967);
- Criação da Legislação para o Ensino Supletivo (1971);

Estas iniciativas governamentais possuem, entre suas características principais, a marca da descontinuidade. À medida em que há alterações nos quadros do Governo, novos rumos são propostos para a Educação como um todo e, conseqüentemente, para Educação de Adultos. Frente a esta realidade podemos nos ater a outra questão que os dados chamam a atenção: diminui-se o percentual de analfabetos, porém, em valores absolutos, este número continua aumentando, conforme observamos no quadro:

#### **ANALFABETISMO NO BRASIL -PERÍODO 1920-1970**

ANO	TAXA DE ANALFABETOS ACIMA DE 15 ANOS	Nº DE ANALFABETOS
1920	64,9%	11.401.715
1940	56,0%	13.269.381
1950	50,5%	15.272.632
1960	39,6%	15.964.852
1970	33,6%	18.146.977

Dados dos primeiros censos demográficos realizados no Brasil-IBGE.

O otimismo desenvolvimentista gestado em 40 e 50 lentamente esgotou-se e foi substituído por um período de conflitos nas décadas de 60 e 70, onde a consciência da dependência, da exploração e da injustiça levava muitos à tentativa de organização para transformação da sociedade. Em Educação de Adultos, percebe-se

que duas décadas marcadas por campanhas (40 e 50), causam certa inquietude com relação às estratégias de massa, mas por outro lado, o contexto de mobilização nacional aproxima diferentes iniciativas nesta área que se encontraram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, declarando as contradições e ambigüidades existentes entre os diferentes movimentos populares que atuavam em EJA e os conflitos presentes nos próprios organismos governamentais. Chama atenção, neste período, algo que há de novo: os conflitos vivenciados pela sociedade brasileira e que se acirram no final da década de 60, desencadeiam um repensar nas iniciativas em EJA, que vinham atendendo ao chamado do Estado para o empenho de todos na erradicação do analfabetismo.

O final dos anos 50 e início dos anos 60 são marcados por uma possibilidade maior de mobilização dos setores ligados à Educação de Adultos que já se declaravam insatisfeitos com a forma caritativa e utilitarista como vinha sendo tratada a questão da Educação de Adultos, quer seja por parte dos órgãos oficiais, quer seja por parte de tendências dentro do próprio movimento popular. Estes setores estão ligados principalmente aos militantes da Igreja Católica, aos partidos de esquerda, aos movimentos estudantis secundaristas e universitários. Das diversas iniciativas propostas por eles vale citar:

- MCP - Movimento de Cultura Popular (1960) - Criado por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se multiplica pelo país;
- CPC - Centro Popular de Cultura (1961) - ligado à União Nacional dos Estudantes - UNE;
- MEB - Movimento de Educação de Base - MEB (1961) - Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil ( CNBB);
- Sistema Paulo Freire (1962) - Ligado ao MCP de Pernambuco;
- Fundação da Campanha de Educação Popular - CEPLAR - Paraíba, entidade jurídica privada, fundada através do Conselho Estadual do Desenvolvimento, com a presença de representantes da Arquidiocese de João Pessoa.
- Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (1963) - Convocado pelo MEC e patrocinado pela Secretaria da Educação e MCP de Pernambuco, pelo MEB, pelo Instituto de Cultura Popular de Goiás, pela Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do RS e pela UNE;
- Comissão Nacional de Cultura Popular (1964) - Composta de representantes do MEB, CPCs e MCPs.

No que se refere à perspectiva de educação das experiências<sup>7</sup> que se fortaleceram na primeira metade da década de 60:

"...o debate foi fortemente impregnado pela idéia de conscientização pessoal e política num quadro que buscava acoplar a transmissão de conteúdos e habilidades à conscientização." (PAIVA, 1994:27)

Segundo PAIVA, então, havia uma diferença entre as propostas anteriores à década de 60, pois entrava um novo elemento na composição da definição da Educação de Adultos, não um elemento qualquer, mas um fundamental a partir de uma nova concepção: tratava-se do vínculo entre educação e consciência política. Enquanto o poder político conclamou a sociedade para resolverem juntos o problema do analfabetismo, e esta sociedade respondeu com ações que entendiam o processo educativo enquanto transmissão de conteúdos, tudo estava dentro da normalidade. Entretanto, quando começa haver por parte de quem vivencia o processo de educação popular um questionamento quanto aos fins daquelas ações e mesmo quanto ao conceito de educação que estava por trás de cada ação daquela, já não interessa mais ao Estado estes "parceiros".

Esta mudança de postura dos movimentos populares resulta também da insatisfação com as respostas dadas pelas ações implementadas anteriormente, que se mostravam cada vez mais ineficientes. Este fato, ligado a todo processo de insatisfação por que passava o povo brasileiro à espera das mudanças reais prometidas pelas bandeiras do desenvolvimentismo pós-guerra, cria as condições para que as políticas sociais implementadas pelos governos sejam totalmente questionáveis. Um importante agente catalisador deste potencial de "denúncia e anúncio", na década de 60, é sem dúvida a Igreja Católica, que passa por um momento de redefinição de sua prática pastoral, sob a influência renovadora das encíclicas sociais *Mater et Magistra*, *Pacem in Terris* e do Concílio Vaticano II.

"De uma maneira geral, a partir dos anos 50 e começo dos anos 60, é possível constatar, através de um conjunto de fatos, que a Igreja Católica na sociedade brasileira, pelo menos a nível conjuntural, apresentou tendências à mudança em face a sua tradição histórica. Foi iniciada uma certa aproximação de alguns

---

<sup>7</sup> Diversos autores têm analisado a atuação e eficácia dos movimentos que atuaram em EJA, neste período da década de 60, algumas análises são inclusive bastante divergentes, no que se refere aos fins a que se propunham tais práticas. PAIVA, por exemplo, afirma, em pronunciamento no Encontro Latino-Americano de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, em outubro de 1993, que "Pode-se afirmar que está ultrapassado o tempo em que a educação de adultos era sinônimo de conscientização." (1994:28)

setores da igreja com os trabalhadores rurais e operários urbanos.” (CANESIN, 1988: 74)

Wanderley (1984) caracteriza o período 60-64 para a Igreja Católica, no Brasil, como momento de superação da teologia marcada pela separação Igreja-Mundo, substituída pela teologia marcada pelo compromisso fé e transformação do mundo. Esta mudança se evidencia pelas críticas oficiais ao sistema capitalista e reivindicações de reformas estruturais, resultando numa participação política ativa de grupos cristãos em posições de esquerda<sup>8</sup>. É o nascimento da chamada “Igreja Popular”, num processo de rompimento com a teologia tradicional e lançando as bases para a chamada Teologia da Libertação.

O que parece significativo, neste processo de reavaliação conceitual e prática da pastoral católica, não se detém tanto ao que isto teve ou não de efetivo dentro da própria instituição, por parte dos representantes hierarquicamente constituídos, nem mesmo se tais reflexões significaram ruptura de fato com um passado tão vinculado ao poder dominante, como já é sabido fazer parte da trajetória histórica da Igreja Católica. Antes, chama a atenção, o que este processo provocou na militância católica, principalmente jovem, com a proclamação de propostas de intervenção na sociedade, de transformação social e de compromisso político com as classes mais desfavorecidas. Exemplo disto, evidencia-se no expressivo Movimento de Educação de Base (MEB) que

“De um movimento inicialmente ‘paroquial’, bastante confessional, ele foi se secularizando e criando conflitos entre a atuação dada pelo leigos e as finalidades pretendidas pelos bispos. Dos objetivos amplos e vagos de romper o subdesenvolvimento nacionalista, em ênfase nas reformas estruturais, no desenvolvimento social, no desenvolvimento de comunidades auto-sustentadas. Da finalidade basicamente alfabetizadora passa para uma educação de base que compreendia conscientização e politização, valorização da cultura popular, instrumentação de comunidades, organização do povo, animação popular.” (WANDERLEY, 1984: 44-45)

O autor aponta para determinados elementos do movimento que constituíram-se na negação de elementos estruturais e conjunturais básicos da realidade brasileira naquele momento histórico, sem com isto, omitir as divergências existentes no

---

<sup>8</sup> O termo “esquerda”, de acordo com SADER “...nasce com a Revolução Francesa, que deu sentido a essa qualificação. Tratava-se ali de tornar real a liberdade, a igualdade e a fraternidade. De não permanecer na igualdade e na liberdade formais, mas de permeá-las intrinsecamente de fraternidade. A justiça social definiu a esquerda desde suas origens.” (1995:193)

interior do próprio MEB. E ao se referir a outros grupos que também atuavam sob os ideais da transformação social, afirma que

”...um conjunto heterogêneo de forças sociais, que podem ser configuradas no que vem sendo chamado de movimento popular, também surgiu como negação ao sistema, em seu modelo de desenvolvimento adotado, em sua ideologia, em suas concretizações.” (Idem: 45)

A experiência de Educação Popular passa a apresentar características diferenciadas daquelas vigentes no sistema educacional. É neste sentido que a Educação, em particular, a Educação de Adultos, é reconstruída, acoplando, segundo PAIVA, transmissão de conteúdos e habilidade à conscientização. É neste contexto que se insere, por exemplo, o Sistema Paulo Freire, como alternativa à superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, inserindo-o como ato político de leitura de mundo. Onde o educador e o educando são sujeitos da aprendizagem que se dá num processo dialógico; onde o conteúdo aprendido é vivo e dinâmico, pois se insere no cotidiano destes sujeitos; onde a realidade é vista como resultado do processo de transformação histórica, do qual cada indivíduo é chamado a fazer parte.

Reflete também esta tentativa de contestação e construção de uma alternativa ao sistema vigente, os movimentos liderados, principalmente, por estudantes secundaristas e universitários que buscam o resgate e a valorização da cultura popular, da cultura nacional. São experiências de propor o acesso da população ao teatro, à música, à literatura produzida no Brasil e que vinha sendo bombardeada pelo modelo internacional, principalmente norte-americano, de visão de mundo.

É este conjunto de idéias e práticas que perpassaram a construção de uma proposta alternativa de sociedade, de Estado, de Educação, gestadas na década de 60, que foram violentamente reprimidas pela Ditadura Militar pós-64. O que se observa é que a partir da década de 80, parte destes princípios vivenciados são retomados e reelaborados em experiências hoje. O que já se destacou como singular é o fato destas experiências recentes estarem trazendo para dentro do sistema oficial de ensino, propostas e práticas anteriormente concebidas apenas como possíveis no âmbito da educação informal, assumida pelos movimentos populares. É o que se procura analisar com o Projeto AJA da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Porém, antes, se acredita ser necessário ainda uma reflexão, sobre a origem das concepções que permeiam a EJA, no que se refere ao seu objetivo fim, é o que se procurou fazer ao

aprofundar sobre a influência dos organismos internacionais no conceito de alfabetização e nos rumos da política educacional para jovens e adultos no Brasil.

As iniciativas que procuraram retomar os princípios e a filosofia de concepção da Educação de Adultos, que foram sendo sistematizadas a partir da década de 60, refletem não apenas o significado que estas adquiriram no seu contexto histórico, mas também, a contribuição que deram para um amadurecimento nas reflexões em torno da Educação de Adultos, que a partir deste período vão se tornar cada vez mais antagônicas às propostas governamentais que contam com uma forte orientação dos organismos internacionais ligados, a princípio, à UNESCO e, mais recentemente, ao Banco Mundial.

### **1.3 - O determinismo internacional nos rumos da EJA**

Analisando-se as políticas educacionais brasileiras é visível, a partir da década de 40, a intervenção dos organismos internacionais na sua definição, em especial na Educação de Adultos. Em 1945 é criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), órgão que passa a incentivar e financiar as iniciativas dos países chamados periféricos (do terceiro mundo, ou ainda, subdesenvolvidos) em campanhas de alfabetização, com o intuito de contribuir para a superação do "atraso" no processo de desenvolvimento destes países. Além da ajuda aos governos e à sociedade civil, ver-se-á que a UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD e outros agentes financiadores acabam por interferir nas prioridades e na forma do atendimento a crianças, jovens e adultos, no que se refere à Educação.

A criação destes agentes financiadores faz parte de uma estratégia maior de sobrevivência do capital monopolista que se reorganiza a partir dos anos 50 sob a ótica do "policimento" dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A política que se articula a partir deste período, conhecida por nós hoje como Neoliberalismo<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Existe um número considerável de artigos que tratam da questão do Neoliberalismo. Perry Anderson, por exemplo, quando trata de sua origem afirma que "...foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Intervencionista e de Bem-Estar." (1995: Q1); DRAIBE afirma que "...o neoliberalismo não constitui um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia é principalmente composta por proposições práticas (...) 'reinventando' o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social (...) estes 'ingredientes' compõem-se diferentemente, produzindo muitos e distintos neoliberalismos." (1995: 86-88); outros autores contribuem com este debate sobre as propostas neoliberais, tais como, FRIGOTTO (1995) e GENTILI (1995 e 1996).

representa a tentativa de sobrevivência dos países centrais (entre eles principalmente Estados Unidos, Japão, França, Alemanha e Inglaterra), frente às constantes crises do capitalismo internacional ameaçado, segundo avaliação daqueles, pelo crescimento demográfico e pelo crescimento da pobreza no mundo .

Em pesquisa recente sobre O Banco Mundial e a Educação Brasileira, Fonseca (1996) destaca a seguinte conclusão sobre o pronunciamento de um dos presidentes deste órgão:

“...referiu-se, especificamente, às questões populacional e da mulher, como os dois maiores pilares do desenvolvimento sustentável. Afirmava-se que o crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida do mundo ocidental. Por outro lado, considerava-se a diminuição de taxas de natalidade como o principal fator para a melhoria da saúde feminina e da situação econômica familiar.” (20-21)

Como o conceito de neoliberalismo não se basta apenas com a análise etimológica da palavra, pois são várias as implicações políticas, econômicas, sociais e ideológicas pelas quais passa o mundo nos últimos 50 anos, ressalta-se aqui os elementos que mais se evidenciam desta política, quando se refere às propostas para Educação. Um primeiro aspecto se refere à defesa do Estado Mínimo, naquilo que se entende como a redução da interferência (entendida aqui como responsabilidade) do Estado frente às políticas implementadas neste setor, o que se segue ao discurso da “parceria”, ou seja da colaboração da sociedade civil para com os governos. Outro aspecto, que não é recente, pois remonta da década de 40 quando a UNESCO já define alfabetização sob a ótica funcional, se refere ao objetivo fim da EJA, reduzindo-a ao princípio de maior aplicabilidade às exigências do Mercado, ou seja, a escola para jovens e adultos trabalhadores precisa dar conta de treinar com eficiência para o trabalho.

Os órgãos financiadores, portanto, não assumem apenas um papel de financiamento, mas principalmente, um papel político. As políticas definidas no que se refere à educação, passam a ser tomadas completamente pela lógica econômica. A Teoria do Capital Humano<sup>10</sup> tão em voga nos anos 70, e presente até os nossos dias, ilustra com precisão o conceito de educação que deveria prevalecer nos países

---

<sup>10</sup> “A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho de produção.” (FRIGOTTO, 1995:41)

subjugados: aquela capaz de treinar os recursos humanos que serão responsáveis pelo desenvolvimento econômico, permitindo a "ascensão" social do cidadão.

Um exemplo desta influência se fez presente na segunda metade dos anos 60 com a concepção de alfabetização funcional, ou seja, uma ligação direta com o mundo do trabalho. Para compreendermos isto é preciso analisar as concepções que permeiam a Educação de Adultos, principalmente a partir de 1948 com a Declaração dos Direitos Universais do Homem, quando a UNESCO passa a assumir a frente das bandeiras pela universalização da Educação. A **I Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO**, em Elsenour, em 1949, traz a perspectiva da alfabetização como um meio de dar às pessoas "a capacidade de se tornarem independentes e de se educarem a si mesmas", isto é, uma perspectiva instrumental, que ganhou contornos mais claros e que acabou por ser reproduzida no II Congresso Internacional de Educação, em 1960, na cidade de Montreal e no III Congresso Internacional de Educação, em 1972, na cidade de Tóquio. Em 1962, a UNESCO definiu uma pessoa alfabetizada como alguém que

"adquiriu conhecimento e habilidades essenciais que lhe permitem engajar-se em todas aquelas atividades que requerem da alfabetização para um efetivo funcionamento do seu grupo e comunidade e cujo domínio da leitura, da escrita e da aritmética permite-lhe continuar a usar estas habilidades para o seu próprio e para o desenvolvimento." (FURTER, 1972: 21)

Estes conceitos da UNESCO serviram de referência para muitos programas de alfabetização em diversos países, nos anos subsequentes, enquanto que o conceito original de alfabetização funcional passou a ser visto como um conjunto de habilidades a serem ensinadas na escola. Atualmente estas habilidades podem ser vistas como o reflexo de uma pedagogia desenvolvida principalmente nos últimos quarenta ou cinquenta anos, que correspondem ao período em que a expectativa de universalização da alfabetização se tornou mais forte.

Um aprofundamento maior nos debates sobre o conceito de educação de adultos aconteceu na Conferência Mundial de Ministros da Educação para a Erradicação do Analfabetismo, em 1965, em Teerã. Lá a perspectiva instrumental ficou mais claramente associada com a melhoria de padrões de vida, produtividade econômica, participação na vida civil, e com uma melhor compreensão do mundo, como o Relatório Final da Conferência mostra. Os resultados desta Conferência levaram, no ano seguinte,

ao programa Experimental Mundial de Alfabetização, cujo objetivo primordial era "testar e demonstrar os retornos econômicos e sociais da alfabetização".

Desde então este e outros conceitos de alfabetização que reforçam seu aspecto funcional têm sido amplamente aceitos em virtude de sua aparente neutralidade e ambigüidade e de sua formulação. Inúmeras variantes têm sido criadas, mas desenvolvidas a partir do conceito funcional e, de um modo ou de outro, tentando refletir as perspectivas neutras, utilitárias ou instrumentais, perspectivas que separam cultura e educação.

"No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento tem sido dominante até recentemente. A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 64 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente..." (FRIGOTTO,1995:40).

A influência destas perspectivas instrumentais separando cultura e educação no conceito de alfabetização pode ser detectada, em mais de uma situação, por exemplo, nas formulações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A orientação do MOBRAL, como veremos em seguida, era diretamente derivada do conceito funcional, onde cultura e alfabetização eram separadas e onde alfabetização era definida como "um processo de aquisição de habilidades ou capacidade para o trabalho".

Outro exemplo que evidencia a influência desta concepção de educação está no resultado de encontros, debates e seminários que buscavam refletir esta questão. Realizou-se em 1967 o Seminário intitulado "Educação e Desenvolvimento", onde constatou-se que os grupos técnicos em educação defendiam dois pontos de vista, o humanista e o tecnocrático. O ponto de vista humanista carregava os ideais em educação anteriores a 64, influenciados pelo pensamento de que a educação deveria vir antes, como elemento propiciador de atitudes necessárias ao desenvolvimento. Já o ponto de vista tecnocrático via a mudança de mentalidade como posterior ao desenvolvimento sócio-econômico. Seu resultado enfatiza o caráter educativo do próprio desenvolvimento, traçando diretrizes do planejamento educativo e áreas prioritárias de ação. Segundo eles, as mudanças estruturais eram aquelas que estavam sendo operadas pelo governo da "revolução". As conclusões do Seminário primam em favor do planejamento educacional visando a educação como uma ação erradicadora das tensões que se estenderia a todas as áreas que sofressem intensiva tecnificação, e a outras em que ocorressem um desenvolvimento integrado.

Mas, sem dúvida, a maior influência da política internacional para EJA se evidencia, no Brasil, através dos programas governamentais implementados a partir da Ditadura Militar pós-64. Em 15 de dezembro de 1967 foi criado, pela Lei Nº 5.370, o MOBRAL, que teve suas atividades regularmente iniciadas apenas em setembro de 1970 como agência de educação de adultos não-formal, para fazer o contraponto com as iniciativas populares, que já tinham seus dias contados. Tratava-se de uma iniciativa governamental para a erradicação do analfabetismo no país, aproveitando-se de um dos maiores recursos já investidos aqui em educação.

"...graças ao Decreto-Lei 1.124 de 08/09/1970, 1% do imposto de renda devido pelas empresas passaria a ser transferido para o Movimento. O montante auferido seria complementado com um adicional de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. (...) Em 1971, segundo Jarbas Passarinho, o MOBRAL possuía a soma de 20 a 25 milhões de dólares." (PEIXOTO FILHO, 1994:36)

Consta de suas propostas a utilização de vasto material didático que, incentivando o esforço individual do aluno, o levaria à adaptação a padrões modernos da nova sociedade de consumo e o estimularia a dela fazer parte. Os riscos de tal instrumentalização da educação foram considerados na própria estimulação de conquistas individuais, no bloqueio de mobilização social, na falta de abertura de um processo e, portanto, na impossibilidade de manifestações das massas, tornadas apáticas pelo esquema propagandístico montado e pelo controle nos locais de trabalho e órgãos de classe. O planejamento educacional atinge um nível operacional em que o Estado determina as tendências ideológicas dos novos técnicos em educação.

Apesar das declarações do Ministro da Educação da época, Jarbas Passarinho, que dizia que no MOBRAL os alunos não aprendiam a escrever apenas o próprio nome e sim a se formarem novos homens, os quinze anos de duração do MOBRAL se caracterizaram por falhas e por uma profunda decepção da maioria dos alunos que ingressavam nesta instituição para serem alfabetizados. Segundo Vanilda Paiva, o MOBRAL gastava 90% do seu orçamento em salários, encargos, vantagens e ajudas para seus funcionários; em 10 anos de atuação (1970 a 1980), o movimento reduz em 7,8% o número de analfabetos, resultado muito modesto para os recursos de que dispôs. Por fim, a aprendizagem nos cursos oferecidos pelo MOBRAL era tão precária que, por diversas vezes o aluno retornava ao movimento por não saber ler e escrever. Vale lembrar ainda que o professor mobralense recebia, na primeira fase do

programa, de acordo com o número de diplomas expedidos, daí não causar espanto a manipulação sobre os dados e a proclamação do êxito do programa.

O MOBRAL, em seus 15 anos de existência, não se reduziu a uma campanha de alfabetização. Seu primeiro passo foi o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), mas logo em seguida, organizou diversos outros programas<sup>11</sup> como: Programa de Educação Integrada (PEI), MOBRAL Cultural, Programa de Profissinalização, Programa de Educação Comunitária para a Saúde, Programa de Diversificação de Ação Comunitária, Programa de Autodidatismo. Haddad, quando se refere ao movimento e ao ensino supletivo afirma que

"As principais características destas políticas foram a reduzida amplitude no atendimento, o baixo rendimento com altas taxas de evasão e repetência, a diversidade de ações e a falta de continuidade dos programas e projetos." (1994:96)

Os discursos e as promessas não cumpridas em torno do MOBRAL, prevalecem até 1985, quando da sua extinção pelo então Governo do Presidente José Sarney. Este fato se antecede de diversas mudanças ocorridas no quadro nacional<sup>12</sup>: crise do chamado "milagre econômico brasileiro" prometido pelos governos da ditadura militar, mas que não se estendeu a toda população, ao contrário beneficiou ainda mais um pequeno setor da sociedade ligado à alta burguesia industrial e mercantil; crise na hegemonia construída pelos setores que compuseram o poder, juntamente com os militares, desde 1964; crise de poder e controle sobre a sociedade civil que passa a se organizar, no início da década de 80, através de movimentos urbanos e rurais reivindicando maior participação na vida política do país e melhores condições de vida.

O processo de reabertura política vivido no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80, não se deu pois, sem contradições. Há uma insatisfação generalizada da sociedade civil, incluindo aí setores co-participantes do golpe de 64. Portanto, mesmo sendo um momento importante de retomada da democracia, as discussões para a reconstrução do Estado estão ainda contaminadas pela defesa dos interesses de uma minoria, que já não se sentia satisfeita com os benefícios do Estado Autoritário, ora em crise. Mesmo representando interesses divergentes, estes diversos setores vão se unir

<sup>11</sup> Informações sobre cada um destes programas podem ser encontradas em CORRÊA (1979).

<sup>12</sup> Gramsci quando trata da adesão ou não das massas a uma ideologia afirma que "As construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas pela competição histórica, ainda que por vezes - graças a uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis - consigam gozar de certa popularidade." (1987: 28)

em torno do fim dos governos militares. O ponto alto deste processo de transição pode ser lembrado com as mobilizações em massa denominadas "Diretas Já", que culminam com a eleição, ainda indireta, de Tancredo Neves para Presidente da República.

Os discursos de abertura democrática e de significativas mudanças nos aspectos sociais, políticos e econômicos do país, sofrem, dentre os vários impasses, o impacto com a morte súbita de Tancredo Neves, mesmo antes de iniciar seu governo, pela imagem que se construiu em torno dele como um destacado protagonista da transição. A chamada Nova República já não possuía, assim, tanto crédito ao ser assumida pelo Vice Presidente José Sarney que,

"...embora tivesse se filiado ao PMDB para efeito da eleição de janeiro, um ano antes presidia o PDS, justamente o partido de sustentação política do regime militar." (CUNHA, 1994:27)

Foram várias as frustrações experimentadas por milhares de brasileiros que saíram às ruas reivindicando o fim da ditadura militar: a manutenção dos decretos-lei como instrumento para governar; a repressão das manifestações populares; as medidas baixadas com o Plano Cruzado, que não contiveram a inflação e a recessão; a rearticulação dos setores de direita, que respaldaram os governos militares, em organizações poderosas, como é o caso da UDR. O processo democrático ainda possibilitou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que não representou todos os anseios dos setores mais progressistas da sociedade brasileira e hoje se vê completamente adulterada pelo processo de reforma constitucional neoliberal.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a Nova República, inaugurou suas medidas com o decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, determinando que o MOBRAL passasse a se chamar Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EDUCAR. Sua diferença fundamental do MOBRAL estava no caráter não executivo, ou seja, cabia à Fundação transferir os recursos necessários à execução de programas de alfabetização e educação básica, bem como sua normalização. Os executores seriam os Estados, Municípios e outras entidades públicas e privadas.

A Fundação Educar apoiou entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, como parte integrante do discurso de retomada da democracia, após 20 anos de ditadura. Isto chegou a representar uma democratização na definição das diretrizes, na orientação técnica e no pagamento aos

que atuavam nestes projetos. Um dos projetos apoiados pela Fundação Educar foi o projeto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, que lhe concebeu um prêmio da UNESCO pelo documentário sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido naquela região.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO, mais uma vez a política internacional dando as cartas.

Esta comissão foi denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) e teve como participantes diversos intelectuais da educação, entre eles Paulo Freire. Com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, acaba também a Comissão, isto retoma uma vez mais o processo descontínuo das políticas em EJA, que nestes seis últimos anos (1990 - 1996), vêm atendendo com rigor as orientações dos órgãos financistas internacionais: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento das exigências do mercado.

No tão propagandeado Ano Internacional da Alfabetização (1990), são realizados em todo país diversos debates, encontros, congressos e Seminários por entidades não governamentais no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Neste mesmo ano o Governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes<sup>13</sup>. Para ter idéia do que deveria ser isto em termos quantitativos retomemos os dados sobre o analfabetismo de onde paramos:

### ANALFABETISMO NO BRASIL - PERÍODO 1980-1990

ANO	TAXA DE ANALFABETOS ACIMA DE 15 ANOS	Nº DE ANALFABETOS
1980	25,5%	18.716.847
1982	23,1%	17.685.987
1984	21,3%	17.273.309
1986	20,0%	17.320.725
1987	19,7%	17.456.384
1988	19,0%	17.269.137
1989	19,0%	17.588.221
1990	18,0%	17.762.629

Fonte: IBGE/PNAD

Ao lançar este programa de erradicação de 70% do analfabetismo, ou seja, 12.433.840 pessoas sendo alfabetizadas, o governo cria também a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Meses depois do lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização:

"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" (HADDAD, 1994:97)

<sup>13</sup> Programas Nacional de Alfabetização e Cidadania. MEC/SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília, 1991.

Estes e outros fatos ocasionaram a ameaça de renúncia, por parte dos membros da Comissão e protestos de diversas entidades de movimentos populares e sindicais. Nesse período, os interesses políticos levaram o governo à criação de diversos programas que não beneficiavam diretamente a população analfabeta. Enfim, o que caracterizou esse programa foi a sua grande divulgação junto aos meios de comunicação e a seu caráter demagógico, aliás, como as demais propostas do Governo Collor.

Com o "Impeachment" do Presidente Fernando Collor, o seu vice, Itamar Franco, assume a presidência. Com a carga de moralização da política no país, o governo irá em busca da recomposição da imagem do governo brasileiro diante da opinião pública nacional e internacional. No que se refere à EJA vai se tentar um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, provas disto são uma nova composição na Comissão Nacional com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos -1993/2003. É deste esforço, em 1994, que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, do qual se extrai um trecho que se acredita fundamental para o contraponto com a situação na qual se encontra a EJA, nestes dois anos que se seguem à publicação do referido documento. O então Ministro da Educação e do Desporto, Murilo de Avellar Hingel, assim se pronuncia na sua introdução:

"...o documento de diretrizes da Política de Jovens e Adultos, que o Ministério da Educação e do Desporto tem a grata satisfação de editar e divulgar, organizado com a participação da Comissão Nacional de Jovens e Adultos, deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput, inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente'." (HINGEL, 1994b:07)

Esta declaração se contrapõe à fala do Ministro, em 1993, quando da abertura do Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:

“No Plano Decenal de Educação para Todos, a prioridade não poderia deixar de ser a criança. É a criança o objetivo maior das preocupações do Plano, uma vez que o atendimento integral às necessidades da criança há de ser a garantia da formação plena, de forma que problemas que ainda afligem a sociedade brasileira, como o problema do analfabetismo, sejam estancados na sua origem, na sua própria razão de ser.” (HINGEL, 1994a: 11-12)

Apesar das contradições nos discursos oficiais, o que se observa no restante do documento das diretrizes é um reconhecimento da mobilização que foi feita pelos setores oficiais e da sociedade civil que atuam na EJA, tentando não deixar passar a opção da exclusiva e excludente atenção do governo à escolarização de crianças, muito menos a desobrigatoriedade do governo com a EJA. Evidência deste fato se constata em uma de suas linhas de ação, no que se refere à demanda da EJA:

" - ampliar a oferta de educação básica para os jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, mantê-la enquanto não tiver sido assegurada a todos a efetiva oportunidade de acesso e progressão com sucesso à escola fundamental na idade própria;- propor à escola redimensionar o seu atendimento a jovens e adultos, encontrando modos que, sem renunciar à sua função recíproca de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora;" (MEC/FNUAP, 1994:18)

O sucessor no Governo do Presidente Itamar Franco, o atual Presidente, Fernando Henrique Cardoso e sua equipe à frente do Ministério da Educação, mantém a descontinuidade na política educacional brasileira. As características do final do milênio, com o avanço tecnológico e a globalização da economia, indicam que a modernização depende da qualificação capaz de assegurar um desempenho elevado dos membros de qualquer sociedade, isto significa dizer que, se já não bastavam os programas incipientes de alfabetização, agora exige-se além de capacidade geral e específica, preparação subjetiva para perceber oportunidades e utilizá-las. Segundo Paiva,

" Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla da qualidade do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos." (1994:31)

O que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA, pode se resumir em duas frentes: a primeira se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vem seguida de uma proposta clara quanto à definição

dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas. A segunda se refere à proposta de educação à distância, com a utilização intensa da teleeducação que, de acordo com Haddad:

"...têm apontado para descuido persistente nas formas de recepção organizada, instrumento central em processos de ensino/aprendizagem desta modalidade. Tem cabido aos grupos empresariais da telecomunicação a produção dos programas educativos, em grande parte com recursos públicos: às secretarias estaduais cabe o acompanhamento organizado, com todas as dificuldades pela instalação e manutenção dos telepostos, bem como a formação e remuneração dos professores. A história recente deste país tem mostrado um gradativo afastamento das secretarias estaduais e municipais dos processos televisivos ou radioeducativos existentes." (1994:99-100).

O que se pode constatar, ainda nesta última década, é que as reflexões internacionais, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (5 a 9 de março, 1990, Jomtien, Tailândia), inauguraram uma nova/velha tendência para EJA, considerada antes com um predomínio no discurso regulador das relações sociais, para um discurso pedagógico instrucional, ou seja, é o início de uma nova etapa de cobrança de resultados. O documento final deste encontro chega a afirmar que, nas últimas décadas a EJA se dispersou em seus reais objetivos, em função dos variáveis contextos de pobreza, ditaduras e repressões, distanciando-se da centralidade educacional. Em suas proposições finais, ao mesmo tempo em que garante a superação do discurso da primazia da educação escolar infantil em relação à EJA, propõe ampliação dos procedimentos e recursos educacionais, dos conteúdos, dos recursos humanos e financeiros, sugere a ampla participação do Estado, não se restringindo apenas aos Ministérios da Educação, mas também envolvendo os setores privados e as agências não-governamentais. Vale ressaltar que Jomtien representou o primeiro esforço conjunto de organismos internacionais com campos de ação diferenciados como: Banco Mundial, UNICEF, UNESCO e PNUD, buscando soluções conjuntas para além da Educação, segundo Haddad .

Tanto no documento final de Jomtien, como no documento produzido em 1992 pela Oficina Regional da CEPAL/UNESCO intitulado "Educação e Conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade", a tônica é a mesma: libertar a EJA de seu discurso politizado e politizante.

"...Existem tradições com as quais é preciso romper porque são portadoras de uma interpretação da política e da sociedade que

entraram em crise e que desfiguraram o que era específico da educação de adultos. Em alguns casos, subordinando-a a uma perspectiva de transformação revolucionária e reduzindo-a somente a um instrumento de politização. Em outros, caindo em posições que empobrecem a educação, por privilegiar a tal ponto o papel dos setores populares, que chegava a negar, às vezes, o papel do educador (reduzido a mero animador) e descuidar, outras vezes, da síntese entre cultura popular e o conhecimento que provém da ciência e da técnica." (GARCIA-HUIDOBRO1994:59)

No que se refere às propostas Neoliberais para EJA, estas não se fazem sentir apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo, que tem redimensionado sua atuação em Educação, seguindo rigorosamente as orientações dos organismos internacionais de financiamento, mais especificamente do Banco Mundial:

"...el Banco Mundial, en la mayoría de los casos, ha estimulado, directa o indirectamente, únicamente la educación de los niños." (SCHMELKES, 1996:04)

Esta e tantas outras reflexões surgiram no Seminário Internacional "Los Nuevos Desarrollos Curriculares de la Educación con Jovenes y Adultos de América Latina", nos dias 22 a 25 de janeiro de 1996, no México, promovido pelo CEAAL - UNESCO. Para este estudo, onde se buscou o impacto destas políticas neoliberais no cotidiano das práticas de EJA, vale ressaltar outra questão apontada por Schmelkes:

"...en la gran mayoría de nuestros países - excepción hecha del caso chileno -, se viene poniendo de manifiesto la incapacidad del modelo neoliberal, primero, de asegurar el crecimiento económico de los países latinoamericanos. Y, lo que sí parece ser mucho más generalizable a América Latina como subcontinente, este modelo está demostrando su incapacidad para distribuir los beneficios del desarrollo." (1996:07)

Isto se torna cada vez mais evidente, à medida em que o discurso neoliberal vem reservando a esta modalidade de atendimento escolar objetivos bastante definidos, que são os de qualificar e requalificar mão-de-obra para atender às exigências do mercado capitalista. Uma demonstração do eixo norteador da EJA, nesta última década, se encontra nos anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, de setembro de 1993, em Olinda, uma co-promoção MEC/UNESCO, onde alguns pronunciamentos vão construindo o arcabouço teórico que sustenta, justifica este novo momento em EJA.

"De fato, as características deste final de milênio indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente da

qualificação capaz de assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade.(...) Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla da qualidade do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos. (...) Por outro lado, e de acordo com as tendências mais gerais, estamos pela primeira vez diante de uma economia da educação de adultos. Para este campo se colocam as mesmas questões que se tornaram relevantes no conjunto do sistema: avaliação, eficiência dos resultados, elevação da produtividade, promoção de mudanças cognitivas e qualificações ligadas a atitudes e motivação, além de forte ênfase sobre conteúdos gerais e específicos.” ( PAIVA, 1994: 30-32)

Não desconsiderando as reais mudanças porque passa o mundo neste final de milênio, impressiona algumas das análises feitas por autores que tratam esta questão do processo cada vez mais excludente das políticas propostas, principalmente no que se refere às políticas educacionais. No caso de EJA os pronunciamentos oficiais têm se restringido às constatações de alinhamento dos projetos educacionais às exigências do mercado, por isso, os programas de atendimento a jovens e adultos que não demonstrarem esta competência estão simplesmente sendo eliminados. Um exemplo claro deste direcionamento dos programas de EJA para as propostas que interessam ao projeto neoliberal, em Goiás, foi o fechamento de todas as turmas onde funcionavam o Supletivo na rede Estadual, em 1996, por ordem da secretária da educação. Em contrapartida, há um incentivo cada vez maior às propostas de Educação à Distância, como é o caso do programa Um Salto Para o Futuro e Telecurso 2000.

Esta constatação nos desafia a demonstrar como as políticas neoliberais para EJA se constituem em um dos elementos que evidenciam a distribuição desigual dos benefícios do desenvolvimento. Muitos aspectos desta evidência já se encontram aqui tratados, direta ou indiretamente, porém optamos por aproximar mais a nossa análise sobre o caso específico do Estado de Goiás, buscando compreender o processo de assimilação das propostas de educação feitas em nível federal, pelos governos estaduais, no tocante à Educação de Jovens e Adultos e o reflexo destas políticas no âmbito do Município de Goiânia, que por ser a capital do Estado, não deixa de sofrer grande influência de todo este processo.

## 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA

Neste capítulo pretende-se situar o contexto regional onde nasce o Projeto AJA, ou seja, o Estado de Goiás, num quadro mais amplo de suas características para compreender o contexto mais específico de sua capital Goiânia. Propõe-se, sobretudo, uma análise das experiências administrativas deste município, particularmente, no período pós-83, para situar em que condições nasce e se mantém o Projeto em questão.

Goiás, tradicionalmente marcado pela predominância da economia agrária, caracterizou-se como Estado Oligárquico, mantendo-se através de práticas clientelistas que garantiram a permanência dos representantes dos setores agrícolas no poder. Esta estrutura econômica não se altera, até a década de 60, resultando em grandes contradições geradas no seio da política excludente presente no Estado. O reflexo da insatisfação com este resultado é canalizado pela alternância de poder que revela, na eleição do Governo de Mauro Borges (61-64), uma orientação por tentativas de modernização do aparelho do Estado, em sintonia com as exigências do avanço do capitalismo em Goiás:

"...consistiu em uma tentativa de imprimir um caráter racional à administração do Estado, com a conseqüente minimização da interferência dos diretórios municipais e o incremento de articulações partidárias e de grupos representativos da sociedade."  
(RABELO, 1975:95)

Mas, esta tentativa de mudança é interrompida com o Golpe Militar de 1964 que passa a redirecionar a política nacional, conforme os interesses do capital norte-americano. As alterações trazidas pelo regime militar não se limitam à esfera político-ideológica, ao contrário, se sustentam em bases econômicas claramente definidas pelo capital internacional. Neste sentido, as alterações ocorridas nos setores primário, secundário e terciário responderam prioritariamente a esta expansão capitalista, alterando estruturalmente o espaço rural e urbano. Canesin (1993), ao analisar o fenômeno da urbanização que ocorre em Goiás nas décadas 70/80 afirma que,

"A presença deste fenômeno articula-se prioritariamente às transformações ocorridas na estrutura agrária que, concomitantemente, se manifesta pela concentração da

propriedade fundiária e, pela subordinação da pequena propriedade ao capital que resulta no sistemático desalojamento de posseiros, parceiros e agregados do espaço rural." ( 54)

Ainda sobre o modelo de expansão capitalista imprimido no Estado de Goiás, a autora acrescenta

"Ocorreu em Goiás o estilo peculiar da expansão capitalista vigente no país - que expropriou os pequenos proprietários, separou os trabalhadores dos meios de produção, produziu um mercado de força de trabalho, e, conseqüentemente, expandiu a divisão social do trabalho nas esferas da circulação, distribuição e consumo."

O resultado desta política econômica evidenciou-se no aumento dos setores secundários e terciários, conseqüentemente, com o aumento da mão-de-obra que garante a vitalidade destes setores e passa a responder pelo acréscimo das demandas postas pelos diferentes segmentos sociais com o processo de urbanização. É no contexto destas mudanças estruturais que ocorrem as pressões pela ampliação da atuação do Estado nas áreas sociais, entre elas, o setor educacional. Tais políticas se delineiam quando, contraditoriamente, os efeitos da intensa deterioração da qualidade de vida da população rural e urbana, resultante das medidas econômicas em vigor, destacando-se a expansão da escolarização se intensificam, ao mesmo tempo em que o Estado reduzia os investimentos em recursos materiais e humanos.

A política nacional tem procurado imprimir no Estado de Goiás o caráter exclusivista de produtor de grãos. Pesquisas apontam que, de 1950 a 1980 a área agrícola de Goiás cresce em 95%, em função das demandas dos mercados urbanos expandidos e pelas exportações. O IBGE/1985 constatou que 73,7% da área agricultável do Estado é utilizada como pasto. Este dado é extremamente relevante, tendo em vista as questões de ordem social que se desencadeiam a partir dele. Ligada a esta questão, há outra, histórica no Brasil, em especial, em Goiás, que se refere à concentração de terra:

"Enquanto as propriedades rurais acima de 1.000 hectares (4,42% dos estabelecimentos) somam praticamente a metade (48,65) do total da área do Estado, as propriedades rurais de 10 a 100 hectares (44,84% dos estabelecimentos) somam apenas 8,65% da área total." (IFAS, 1993: 07)

Esta economia goiana<sup>14</sup>, ainda se mantém de base agrícola, exportadora

---

<sup>14</sup> Os dados aqui apresentados constam do Cadernos de Consulta: Pensando Goiás (Dados sócio-econômicos do Estado de Goiás) . IFAS, No. 01 - Novembro de 1993.

de produtos agropecuários, tendo seu mercado de trabalho assim distribuído: 22,3% agropecuária, 15,8% indústria e 61,9% serviços. Goiás é o Estado mais industrializado da Região Centro-Oeste, porém, esta é a região menos industrializada do País. As indústrias aqui instaladas estão ligadas aos setores tradicionais tais como: alimentação, vestuário, bebida, extração e produção mineral. Setores de baixo nível tecnológico e, portanto, mão-de-obra pouco especializada.

A tradição política do Estado tem como eixo de suas práticas o clientelismo que garante às famílias oligárquicas a manutenção do poder local, na esfera estadual e municipal, quer seja por eleições viciadas pelo apadrinhamento político, quer seja pela indicação de parentes e amigos na composição dos mais diferentes cargos públicos. Um exemplo claro desta prática de troca de favores e privilégios nas repartições públicas é observado nas secretarias de educação, quer sejam do Estado ou dos municípios.

No que se refere ao aspecto social do Estado de Goiás não se pode compreendê-lo sem perceber o acelerado processo de urbanização por ele vivido, nos últimos 50 anos. Em 1940, Goiás possuía 83% de sua população na zona rural; em 1996 constata-se que a população urbana é de 81%. Desta, 1/4 está em Goiânia, segundo dados do IFAS. As conseqüências deste êxodo são as mais desastrosas possíveis: inchaço das cidades, gerando periferias inchadas; subemprego e desemprego; péssimas condições de moradia, saúde e educação. O quadro abaixo ilustra bem as conseqüências da ocupação desenfreada das cidades no Estado:

INDICADORES DE CONDIÇÕES DE VIDA	GOIÁS	BRASIL
1 - Analfabetos de 10 anos ou mais	18,2%	17,8%
2 - Crianças de 7 a 14 anos fora da escola	15,2%	15,5%
3 - Crianças de 10 a 14 anos que trabalham	21,1%	16,9%
4 - Residências sem esgoto adequado	76,8%	46,1%
5 - Residências sem água tratada	35,9%	27,9%
6 - Trabalhadores sem carteira assinada	59,3%	41,2%
7 - Pessoas com rend. familiar per capita até ½ SM	26,0%	28,9%

Fonte: IBGE/PNAD/1990 - Caderno de Consultas - IFAS - Pag. 11

As condições de vida passam necessariamente pelas condições de trabalho, neste aspecto pode-se observar que da População Economicamente Ativa (PEA) do Estado de Goiás, 59,3% não têm carteira assinada e 26,0% das pessoas têm rendimento familiar de apenas 1/2 salário mínimo. Entre as políticas sociais que são

desencadeadas no Estado, revelando o descaso de seus governantes para com os direitos de cidadania, no que se refere à saúde é ainda mais alarmante, pois se trata de órgãos que lidam diretamente com a vida de cada indivíduo. Existem em Goiás 99 hospitais públicos, com um total de 4960 leitos, em contrapartida, há, neste mesmo Estado, uma rede de 327 hospitais privados, com o monopólio de 18.452 leitos. Estes dados são significativos na compreensão das dificuldades enfrentadas pela população pobre para ter acesso a um tratamento de qualidade, ou mesmo a uma proposta alternativa de saúde preventiva.

Igualmente grave é o quadro da política educacional. O clientelismo presente em toda a política do Estado é visível no âmbito da Educação, no que se refere às definições para construção e reforma de escolas, para indicação dos diretores, para a nomeação de professores (inclusive sem a preocupação com a habilitação para tal), para a definição das prioridades nas políticas educacionais, para o repasse dos recursos. Esta realidade não isenta os municípios de sua influência como veremos a seguir, no que se refere ao município de Goiânia.

Num balanço sobre as administrações consecutivas do PMDB, com Iris Rezende - 83/86 e Henrique Santillo - 87/90, no que se refere Educação

“...o PMDB vivenciou a experiência da distância entre o proselitismo eleitoral e as realizações concretas. Em que pese certas diferenças no estilo e na forma de governar os dois governadores pautaram-se por desconsiderar ou adiar muitas das reivindicações feitas pelos professores, às quais haviam prometido atender quando frente do governo.” (CALAÇA, 1993: 51)

Mas, se as promessas aos professores não foram cumpridas, o mesmo não se pode afirmar quanto aos cargos e favores a parentes e aliados, que assumem a pasta da Secretaria da Educação, já que

"O espaço político da Secretaria da Educação facilitava o alinhamento das bases eleitorais tanto no interior como na capital do Estado, e em geral, proporcionava a quem a ocupasse a ampliação das possibilidades de sucesso eleitoral." (CANESIN, 1993: 65)

Em estudo mais detalhado sobre a política educacional de Goiás, nas décadas de 70/80, a autora apresenta não apenas outros elementos que evidenciam o clientelismo na Secretaria da Educação (SEC), como também, descortina a origem de problemas gravíssimos que são vivenciados até hoje na Educação em Goiás: a presença de professores leigos em todos os níveis de ensino; a insuficiência de

concursos públicos para a regularização da contratação de pessoal; o número excessivo de professores em desvio de suas funções docentes; a reduzida margem de receita da SEC, para aquela que absorve o maior número de servidores públicos do Estado; conseqüentemente, as condições de trabalho e salariais, precárias a que são submetidos os profissionais da Educação.

Diante deste quadro geral que caracteriza Goiás, como fica a Educação de Jovens e Adultos no Estado? Se, historicamente, a EJA sempre fora deixada de lado em função do discurso que privilegia a educação infantil, o que ocorre neste Estado não é diferente, pois sequer consegue alcançar êxito nas metas de atendimento a crianças. Em pesquisa específica sobre o Ensino Noturno em Goiás esta situação de descaso se evidencia pela inexistência de registro específico de dados sobre estes alunos:

"Em relação ao ensino noturno, em específico, a ausência de informações/dados não possibilita qualquer análise. A exemplo do que ocorre em outras localidades(...) os dados sobre ensino noturno são incluídos juntamente aos do ensino diurno, não permitindo com isso uma melhor compreensão da realidade." (BITES,1992:80)

Se a nível do atendimento oficial à EJA não se pode contar com informações precisas antes da década de 70, o mesmo não ocorre com as iniciativas populares que atuaram nesta área. Estas iniciativas, em especial o MEB-Goiás, deixou um legado significativo de sua atuação no Estado, na década de 60. Assim como em nível nacional, também em Goiás, diversos militantes católicos<sup>15</sup> estiveram envolvidos com o Movimento de Educação de Base, tendo como sua primeira expressão o trabalho das escolas radiofônicas:

"Em Goiás, o Movimento de Educação de Base, iniciou-se em setembro de 1961, quando foi instalado, em Goiânia, o SETERGO (Sistema Radiofônico de Goiás). Em caráter de experiência, no primeiro ano funcionaram 30 escolas nos municípios mais próximos de Goiânia dada a receptividade da rádio difusora. Os municípios atingidos foram Goiânia (Bairros, distritos e fazendas), Trindade, Inhumas, Guapó, Bela Vista, Goianira, Brazabranes, Hidrolândia e Ipameri."(CANESIN, 1988: 85)

<sup>15</sup> "A primeira notícia que eu tive do MEB, que naquele tempo não se chamava MEB mas escola radiofônica, quer dizer, era como a gente ouviu falar pela primeira vez, nem sabia, ou talvez ainda não existisse como MEB.(...) a primeira reunião com Dom Fernando Gomes dos Santos, Arcebispo de Goiânia foi assim: `Primeiro ele contou das escolas radiofônicas lá da Colômbia, aí ele contou a história que em Aracaju já havia a primeira experiência do Brasil e ele queria muito fazer na Arquidiocese de Goiânia uma experiência desse tipo." - Fala de Maria Alice, coordenadora do sistema de Goiás. (PEIXOTO FILHO, 1985: 54 - 55)

Segundo Fávero (1983), o MEB-Goiás pode ser caracterizado por três fases: uma primeira concentrada no processo de alfabetização, tendo principalmente como instrumento de comunicação o rádio, sem uma concepção mais globalizadora das respostas às exigências da comunidade; uma segunda fase marcada por uma mudança significativa da concepção de educação popular dos militantes, resultado da participação no I Encontro de Coordenadores no Recife, onde os horizontes da ação alfabetizadora se ampliaram numa concepção de Educação de Base, envolvendo um processo de conscientização de seus agentes; sua terceira e última fase está vinculada aos acontecimentos posteriores a março/abril de 64, quando da desarticulação progressiva do movimento em todo o território nacional.

A articulação do MEB em Goiás, como em nível nacional, não foge à realidade contraditória vivida pela Igreja Católica na década de 60, de acordo com Canesin,

“Ao mesmo tempo em que a Igreja alegava a sua preocupação ‘fazer a promoção humana para retirar o homem do campo do passivismo e conformismo’, manifestava a necessidade de se posicionar frente à questão agrária dados o aguçamento das contradições sociais no campo e a organização camponesa em associações, ligas, etc.” (1988: 77)

O temor da hierarquia da igreja ao avanço das organizações comunistas no meio rural, a faz investir num projeto de intervenção pela via da educação de massa pelo rádio. Mas, como todo movimento histórico guarda em si elementos de contradição, o MEB também acaba por desenvolver outras dimensões desta ação educativa, quando seus coordenadores se conscientizam de que a ameaça maior aos camponeses não se tratava da ideologia comunista, mas da dominação do modelo capitalista que se instaurara no país.

“É importante salientar que o próprio trabalho realizado pelo MEB na área, já havia demonstrado que a questão da alfabetização, isto é, da aprendizagem da leitura e da escrita, não podia ser reduzida apenas a uma questão de métodos e técnicas” (PEIXOTO FILHO, 1985: 197)

Muitos foram os jovens que se envolveram com propostas de Educação Popular em Goiás, em especial, os que já tinham algum vínculo com o MEB, na Igreja católica, mas também outros que militavam no movimento estudantil secundarista e universitário. De acordo com Leite (1983), estes vários grupos constituíram o Instituto de Cultura Popular, órgão estadual que congregou todos os pequenos movimentos, com o

objetivo de realizar caravanas de cultura, espetáculos de teatro e projetos de uma Campanha de Alfabetização. O registro destas experiências encontra-se em diversos documentos<sup>16</sup> do próprio movimento, como em livros publicados, posteriormente, por pessoas que pertenceram ao MEB nacional ou estadual, e ainda, em dissertações de mestrado e doutorado defendidas nos últimos dez anos.

Um legado importante da atuação do MEB-Goiás é o material produzido por Alda Maria Borges e Maria José Jaime, coordenadoras do projeto na década de 60, intitulado Livro de Leitura para Adultos, e que expressa a concepção que estes agentes tinham da prática alfabetizadora, numa tentativa de vinculação com a realidade social na qual estava inserido o alfabetizando. Em um de seus textos observamos,

**“A SINDICALIZAÇÃO**

A fraqueza do homem está no seu isolamento.

O trabalhador sindicalizado é um homem forte. Ele não está mais sozinho: vários companheiros lutam com ele pelos mesmos direitos. O sindicato é o órgão que defende os trabalhadores e faz suas reivindicações. Através do sindicato eles podem formar opiniões e manifestar-se sobre as realizações do governo e dos particulares.

O sindicato só está atendendo, realmente, às suas finalidades quando é o porta-voz do pensamento de todos os trabalhadores.”  
(Lição 75)

Acompanhando o processo de desarticulação dos diferentes movimentos de educação popular em meados das década de 60, com o golpe militar, Goiás vê silenciado o MEB e o Instituto de Cultura Popular como um todo. O que resta da articulação nacional do MEB já não se identifica mais com os objetivos traçados no encontro em Recife em 62.

Numa avaliação sobre o significado dos anos 60 para a educação brasileira, Brandão (1987) afirma que,

“A década de 60, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso com educação no Brasil. (...) Um dia teremos que nos perguntar porque os textos e as falas oficiais e ortodoxas ocultam com tanto empenho as inovações didáticas e as conversões políticas desse período em que a educação foi levada a sério, a ponto de haver sido uma das práticas sociais mais direta e impiedosamente reprimidas quando a noite escura de 1964 caiu sobre o país.” (12)

Esta reflexão de Brandão está bastante evidente no Estado de Goiás,

---

<sup>16</sup> Material sobre o MEB

quando se refere ao silêncio das autoridades governamentais quanto à experiência de educação popular como se ela não existisse. De acordo com relatório fornecido pela Superintendência de Educação à Distância e Continuada (SEADEC)<sup>17</sup>, não há qualquer referência ao trabalho desenvolvido em Goiás com relação à EJA, nos períodos anteriores à década de 70, nem oficiais, nem extra oficiais. Somente a partir de 1971, menciona-se a criação do Programa Educação Integrada destinado a adolescentes e adultos que não concluíram a primeira fase do primeiro grau, sob a responsabilidade do MOBREAL e, que posteriormente, com o Parecer N.º 44/73 que cria o DESU (Departamento do Ensino Supletivo), passa a ser de responsabilidade das secretarias estaduais de educação. A partir deste período, o programa é reconhecido como Ensino Supletivo de primeira fase.

"Antes do início das atividades escolares, o DESU recrutou professores da rede pública para um intensivo treinamento, com os melhores especialistas nacionais, objetivando a qualificação do docente para jovens e adultos" (Relatório SEADEC, pag. 1)

Deste processo da EJA em Goiás, na sua concepção oficial, o relatório passa a apresentar informações que datam de 1986 com a criação da Fundação Educar, quando o programa de Educação Integrada passa a denominar-se Educação Básica. A informação seguinte data de 1993, quando o referido curso passa a ser chamado de Alfabetização e Suplência I. Ao todo, incluindo, Suplência I, II e III, a superintendência atendeu 3.274 alunos no ano de 1995, em 33 escolas estaduais e, sem o conhecimento até mesmo dos funcionários da SEADEC, estes cursos foram fechados no início de 1996 pela Secretária Estadual da Educação. Em relação a esta questão, o relatório apenas informa que

"A partir de 1996 os cursos de Suplência I, II e III passaram a funcionar apenas nos Centros de Estudos Supletivos, deixando de existir nas demais escolas estaduais e foram implantados em Unidades Escolares municipais, resultado de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e Secretarias Municipais de Educação" (pag. 3)

Cabe ressaltar, desta informação, o fato de não existir nenhum controle por parte da SEADEC do quantitativo de alunos que foram remanejados para as redes

---

<sup>17</sup>Para o levantamento dos dados sobre a atuação do Estado de Goiás em EJA, nos fora negada a possibilidade de pesquisa nas fontes primárias da SEADEC, conhecida até 1994 como Superintendência de Ensino Não-Formal. Portanto, nos limitamos às informações do relatório elaborado pelos técnicos da SEADEC, às quais procuramos confrontar com algumas referências bibliográficas.

municipais. Não há nenhum registro desta parceria, o que nos leva a constatar que a maioria dos alunos acabou mesmo por ficar sem opção de escola. Em Goiânia, alguns destes acabaram por entrar no Projeto AJA, porém, não há nenhum registro de parceria entre a SEE e a SME que garantisse este fato

Em função das dificuldades para a obtenção dos dados relativos a EJA em Goiás, outros documentos foram consultados na tentativa de localizar alguma referência sobre o Estado. O Relatório 1974 - 1978 do MOBRAL, traz um dado que já não é novidade, face ao descaso dos governos goianos com educação. Goiás é classificado, juntamente com os Estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco, como Estados-Bolsão, com índices de analfabetismo elevados. Para resolver isto, o MOBRAL aponta-lhes como linha de ação:

"Prioridade absoluta para o PAF (Programa de Alfabetização Funcional), intensificando a mobilização, através de uma ação comunitária, e dirigindo esforços para melhorar o desempenho e elevar o índice de produtividade, a fim de ser atingida a erradicação até 1980." (Relatório do MOBRAL, 1979: 15)

Como várias outras metas mobralenses, esta sem dúvida foi mais uma não alcançada, pois o Estado de Goiás chega, segundo dados de 1988, com 15% de sua população não alfabetizada, o que representa o total de 375.772 pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar de 1995 traz um total de 504.511 pessoas não alfabetizadas em Goiás, em idade acima de 8 anos, o que representa um índice de 13% do total da população do Estado. Isto evidencia uma semelhança com a realidade nacional, onde os percentuais vêm diminuindo, porém os valores absolutos crescem.

Outras informações foram obtidas no documento intitulado Plano Estadual de Alfabetização e Cidadania - PEAC, que nada mais é do que o processo de discussões que ocorreram no Estado de Goiás durante o Governo Collor. Assim como vimos no PNAC, todos os Estados foram convocados a responder ao Governo Federal com seus planos estaduais. No documento(1991) da Superintendência do Ensino Fundamental/SEE-GO consta o seguinte esclarecimento:

"O presente documento 'PROGRAMA ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA' faz parte do trabalho realizado pela Comissão Estadual do Ano Internacional da alfabetização, e vem de encontro à Política Nacional de Educação, lançada em 1990. É uma proposta que visa desencadear um processo de discussão sobre o problema do analfabetismo em Goiás, e, ao mesmo tempo, desenvolver ações que pelo menos minimizem a gravidade de tal problema e fortaleçam o processo de

alfabetização em andamento." (PEAC, 1991:04)

Uma conquista significativa para EJA, no ano de 1990 e que está mencionada neste documento do PEAC, é a Resolução do CEE 075/90 que garante aos alunos ingressarem no ensino fundamental, através de exames de classificação, o que elimina a obrigatoriedade de apresentação de documentação que comprove escolaridade anterior para a matrícula na rede pública. Porém, há um total desconhecimento, por parte de secretários e diretores de escolas, do referido dispositivo legal, ocorrendo o mesmo por parte dos professores e dos próprios alunos. Mesmo assim, houve uma expectativa em torno da utilidade do parecer em questão, como pode ser evidenciado nas palavras de Bites,

"Na implementação dessa política o Magistério no período noturno tem-se constituído em problema de difícil solução, pelo fato de não encontrar alunos de 1a. a 4a. séries no noturno. Contudo, o mesmo parece em vias de solução, em virtude da promulgação, pelo CEE da resolução 075." (1992: 94)

A leitura do relatório do PEAC<sup>18</sup> e a postura da atual direção da SEADEC, reafirmam o que se refletiu no processo histórico da EJA, ou seja, as políticas de educação neste país caracterizam-se pela descontinuidade. As consequências deste descaso com o público, em nível federal e estadual, refletem também na estrutura do município, o que será analisado a seguir.

## 2.1 - A Secretaria Municipal de Goiânia - Parte de sua História

A constituição da política educacional no município de Goiânia, e dentro desta as ações que influenciaram diretamente a Educação de Jovens e Adultos, fazem parte de relações sociais e políticas mais amplas nas quais a administração pública se insere. Na tentativa de apreender esta realidade já foram realizadas várias pesquisas<sup>19</sup>, que evidenciaram a dinâmica do poder em que a política

<sup>18</sup>. O relato de uma intensa mobilização realizada em todo o Estado, no ano de 1990, que culminou com a participação de 1.200 representantes de 175 dos 211 municípios de Goiás, no Seminário Estadual de alfabetização, sequer faz parte do universo das ações da gestão política de 1996, mesmo sendo os representantes do poder central do mesmo partido político, o PMDB.

<sup>19</sup> Entre elas podemos citar a de Arlene Carvalho de Assis Climaco: pioneira nesta busca pela compreensão das relações que permearam a SME, com seu trabalho "Clientelismo e Cidadania na Constituição de Uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 - 1973)", publicado em 1991. Luiz F. Dourado, que se preocupa com a questão da democratização da escola e sua relação com a eleição de diretores: " Democratização da Escola: Eleição de Diretores, Um Caminho?"

educacional, neste município, se constitui.

A Secretaria Municipal da Educação, responsável por traçar as diretrizes da política educacional, tem uma independência tardia em relação ao do poder do Estado:

"...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 separam. 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, 1991:62)

A estrutura da secretaria traz a marca das relações clientelistas presentes em todo o Estado de Goiás, ou seja, as relações entre as instâncias de poder se dão no âmbito da troca de favores. Antes da década de 60 todas as decisões estavam sob o comando do Prefeito e do Governo do Estado. Mesmo os primórdios dos anos 60 revelam os limites da autonomia almejada, tendo em vista que a falta de recursos do município o faz buscar apoio no governo estadual, ainda que este seja de partido oposto. Este perfil não se altera no período da ditadura militar, quando os governadores e prefeitos passam a ser indicados pela antiga ARENA. Até o início da década de 80, decisões relacionadas à contratação de professores, construção de escolas, utilização dos recursos destinados à SME e outras, passam pelo crivo dos secretários de educação, porém, com forte determinação da Câmara Municipal, principalmente, partindo dos vereadores ligados ao partido do governo.

"...cabiam aos deputados ou vereadores, a escolha do local para sediar a escola, a definição do grau de ensino, a composição do quadro de pessoal e a escolha do diretor." (CALAÇA, 1993: 27)

Frente ao determinismo dos "políticos" nas questões educacionais, o que era de obrigação dos mesmos praticamente não foi concretizado. Isto é visível no que se refere construção das escolas aprovadas em lei por eles:

---

(1990). Celina Ferreira Calaça também enfoca esta questão em "Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática" (1993); Mona Bittar, procura entrar no dia-a-dia da SME através de sua Proposta Pedagógica: "A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - 1983/1986: Caminhos e Descaminhos" (1993) e, mais recentemente, Alberto Ribeiro do Carmo analisa: "Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia"(1996). Ainda entre as pesquisas que contribuem para a compreensão dos embates enfrentados pela Educação, não apenas no município de Goiânia, mas no Estado de Goiás, sem dúvidas o trabalho, já citado por nós, de Maria Tereza Canesin: "Um

"...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, 1991:81).

Dentro da realidade que pode ser observada até então, onde fica a Educação de Jovens e Adultos na SME? Não foram muitas as informações obtidas nas duas primeiras décadas de existência da secretaria neste aspecto. De acordo com Clímaco, a primeira solicitação de escola noturna que se transformou em lei data de 1952, seguida de outra em 1958, ampliando-se para 8 solicitações entre os anos de 67 a 69. Tais solicitações não significaram a criação de fato destas escolas, ainda porque, não se construía especificamente uma escola noturna, e sim, utilizava-se o espaço ocioso das escolas que já existiam e não funcionavam neste turno. Uma outra solicitação que nos chama a atenção em relação à EJA e que, certamente, não saiu da promessa foi a criação da Escola Municipal de Alfabetização de Adultos, visto que não há nenhum registro na SME sobre a referida escola.

Além da falta de uma estrutura física que atendesse à demanda por escola, já presente na nova capital, Goiânia conta, até meados da década de 80, em grande parte, com profissionais da educação não habilitados na SME

"Em 1961, a quase totalidade de professores era leiga, isto é, do total de 134, apenas 37 eram habilitados, em nível de 2o. grau. Esse quadro, embora minorado nas décadas seguintes, só começou a se reverter em 1983, com a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal." (CALAÇA, 1993:30)

Outra questão que tem influência direta no processo de definição da política educacional da SME é o "burocratismo", uma característica do serviço público como um todo, mas que na Educação, em particular, se acentuou com a estrutura assumida pelas secretarias a partir dos anos 70, principalmente com a influência do reordenamento da política educacional pós-64, quando a chamada modernização exige que os órgãos se reestruturam:

"Esta reforma impôs a instituição de uma tecno-estrutura estatal centralizando a decisão e o controle e descentralizando a execução, permitindo a instituição de uma estrutura hierárquica, burocratizada e autoritária." (CALAÇA, 1993: 32)

Deste processo de reestruturação resulta o primeiro regimento interno da SME, aprovado por decreto em 1977, e que objetiva definir a política educacional municipal. É um documento que enfatiza a estrutura da secretaria tendo como eixo quatro grandes órgãos: Planejamento e Assessoramento; Órgãos Centrais de Execução; Órgãos de Apoio e Órgãos Vinculados. Dourado (1990) afirma que uma primeira leitura do regimento levaria a crer na possibilidade de alteração da realidade clientelística em que se submetera a SME, porém isto não se confirma na prática dos setores que compõem estes órgãos. O suporte legal do regimento, na verdade, legitimou a força de uma estrutura autoritária que cada vez mais se fragmentava em suas ações, definidas, não pelas necessidades que as escolas apontavam, mas, pelo interesse político-partidário municipal, que faziam dos técnicos da SME seus porta-vozes.

Os equívocos desta concepção de estrutura são perceptíveis até hoje: uma separação nítida entre quem pensa e quem faz. Um setor de planejamento, distante do setor de ensino; um setor de ensino distante do setor de administração e assim sucessivamente entre tantos setores e núcleos que compõem a SME, numa demonstração de que cada técnico de cada setor se fortalecera naquilo que lhe era de competência. Foram feitas tentativas para quebrar a estrutura tecno-burocratizada, nestes últimos 20 anos, dentre elas podemos destacar as propostas de ação que tentaram caminhar neste sentido e que fizeram parte da gestão administrativa de 83/85 e da gestão 93/96 como veremos posteriormente.

O período 83/85<sup>20</sup> corresponde ao processo de luta pela redemocratização do país onde o PMDB, enquanto partido de oposição ao Governo Militar, congrega em torno de si diferentes correntes de pensamento com relação às mudanças que o Brasil precisaria enfrentar naquele momento de transição. O discurso da democracia logo se esvai sob as práticas autoritárias e também clientelistas dos setores mais conservadores do partido, isto se evidencia nos conflitos entre o discurso de palanque e a prática na administração, que chegam a gerar uma crise entre forças políticas opostas. As evidências dos limites para a efetivação do Projeto Democrático estão presentes desde o princípio da composição das forças que enfrentaram a transição, o que procurar-se-á evidenciar com os dados específicos do setor de educação, mas que seguramente se fizeram presente em outros setores da administração, não apenas municipal, como também estadual e federal.

---

<sup>20</sup> A gestão municipal correspondente a este período é assumida pelo PMDB.

A marca da década de 80, para a história do Brasil, foi a efervescência política, onde diferentes movimentos sociais se reorganizaram, ou se organizaram na defesa pelo restabelecimento da democracia no país, isto implicava em eleições diretas em todos os níveis, melhores condições de vida, de trabalho, de escola. Neste contexto, Goiânia se situa como uma das principais cidades do Estado, onde os movimentos sociais emergem, no contexto da redemocratização política. Um dos movimentos mais significativos é o de Professores da Rede Pública de 1o. e 2o. Graus, organizados em sua entidade de classe, o CPG, depois SINTEGO, que se caracteriza por constantes reações à política clientelista vigente em Goiás. Isto vai se tornando visível e os professores, enquanto categoria, se destacam como protagonistas deste momento histórico:

"A partir de 1979, verifica-se, em Goiás, a emergência dos professores de 1o. e 2o. graus da rede pública como promotores de um conjunto de ações coletivas que visavam forjar o direito de os mesmos se organizarem, de estruturarem a sua entidade representativa - Centro de Professores de Goiás (CPG), e de reivindicarem garantias específicas em torno das relações contratuais de trabalho." (CANESIN, 1983:01)

As pressões em torno da redemocratização começam a obter respostas com as eleições para Governador, em 1982, numa disputa acirrada entre o PDS e o PMDB. Em Goiás, o PMDB vence as eleições e inaugura uma longa trajetória de administração frente ao Governo do Estado. Nesta primeira gestão quem está à frente do partido é Iris Rezende, eleito governador para a gestão 83/85, mas, o prefeito de Goiânia ainda é indicado, pois as eleições diretas para prefeitos só se dariam em 1985. Portanto, um biônico assume a Prefeitura, o professor Nion Albernaz e escolhe para a Secretaria Municipal da Educação a Professora Dalisia Elizabeth Martins Dolles<sup>21</sup>.

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.

As maiores dificuldades enfrentadas pelo projeto de mudanças desta gestão, situam-se entre os "tecnocratas" do ensino que não compartilhavam com as bandeiras democráticas da equipe que assumia:

"A Secretária de Educação percebeu que, com a estrutura da SME `montada do jeito que estava, não era possível fazer um bom trabalho', que para fazer vingar um projeto alternativo de educação, contrapondo-se aos modelos anteriores era preciso dismantelar a máquina tecnocrática e desalojar os técnicos encastelados na burocracia da SME." (CALAÇA, 1993: 39)

Por outro lado, as pressões ainda vinham de setores externos à Secretaria, principalmente da Câmara Municipal, dos vereadores que não apoiavam o prefeito biônico, entre estes alguns que eram do próprio do PMDB, ligados ao Grupo Santillo ou ao Grupo Mauro Borges. A isto se somava a questão de que nem a Câmara, nem o Prefeito Nion Albernaz, viam com bons olhos a força que a categoria de professores vinha adquirindo na luta por equiparação salarial ao Estado, pela aprovação do Estatuto do Magistério, dentre outras reivindicações. A efervescência dos movimentos

populares na década de 80, traz contraditoriamente para este cenário outro personagem: o presidente da associação de bairro<sup>22</sup> que acaba por assumir o papel antes utilizado apenas pelos deputados e vereadores, na definição dos rumos da escola de "seus bairros".

Neste quadro conflitivo da gestão 83/85 vale destacar conquistas como: a eleição para diretores de escolas; a aprovação do Estatuto do Magistério, através da Lei No. 6042/83, que previa a valorização do Magistério através de concurso público, carreira, licença para aprimoramento profissional; o redirecionamento do Núcleo de Orientação e Supervisão; criação do Setor de Apoio Infantil, entre outras.

A gestão da Professora Dalisia enfrentou grandes barreiras impostas pelas atitudes autoritárias do "governo democrático" do PMDB. Talvez a mais

---

<sup>21</sup> Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás.

<sup>22</sup> "Sobre esta questão, vale ressaltar o grande número de Presidentes de Associação que se lançaram candidatos às eleições de 1988, pelo partido oficial, principalmente." (DOURADO, 1990:140)

significativa possa se situar nos embates enfrentados entre professores e governo para a votação do Estatuto do Magistério, equiparação salarial com os professores do Estado e atualização do pagamento. Com relação a esta questão:

"A SME elaborou um documento e remeteu-o ao Prefeito. Nesse, a Secretária faz uma breve análise da conjuntura atual e lembra o papel que cabe ao PMDB nessa fase de transição democrática, faz severas críticas à intenção do Prefeito em demitir os grevistas e cobra dele as posições democráticas assumidas pelo governo do PMDB." (CALAÇA, 1993: 74)

Este enfrentamento somado ao poder de mobilização que a categoria dos professores demonstra neste período, garante a estes algumas vitórias, tais como, a implantação do Estatuto do Magistério na versão elaborada pelo Conselho do Magistério Público Municipal<sup>23</sup> e, com ele, concursos públicos para a admissão de professores, especialistas e cargos administrativos e a qualificação dos professores por meio de um curso de reciclagem de 120 horas, curso este que inaugura a prática de convocação dos professores da rede municipal no mês de janeiro para atualização.

Tais conquistas na administração municipal do Prefeito Nion Albernaz não podem ser compreendidos sem que se tenha a clareza de que:

"As condições específicas de exercício de poder em que se inseria o novo prefeito favoreceram para que a administração municipal se antecipasse no atendimento das reivindicações. O prefeito sem currículo político, mas portador da confiança do Governador Iris Rezende, era de um lado hostilizado pelos vereadores ligados ao grupo santilista e, de outro pressionado pelas lideranças do CPG que nesse período conseguiam realizar expressivas mobilizações na capital." (CANESIN, 1993:129)

Apesar das mudanças significativas já destacadas, muitas das propostas da gestão 83/85 não se efetivaram. Isto se deu em relação a não implantação do Curso de Estudos Adicionais, previsto como programa permanente de qualificação dos

---

<sup>23</sup>O Conselho do Magistério Público Municipal foi implantado nesta gestão como órgão deliberativo, composto por representantes dos professores, da Secretaria da Educação, da Câmara Municipal e do Gabinete do Prefeito. Elaborou, em meio a um processo de longas discussões, a primeira versão do Estatuto do Magistério que atendia às seguintes reivindicações dos professores: "...estrutura de carreira, com promoções por tempo de serviço e por qualificação; ingresso na carreira mediante habilitação; adicional de 20% da carga horária para encargos didáticos; jornada de trabalho de 20h e 40h e repouso semanal remunerado; gratificação de titulação; aposentados com salários equivalentes ativa; estabilidade no emprego; criação do Conselho de Magistério Municipal; admissão por concurso público e remoção por permuta ou concurso; eleições diretas para diretores..." (CALAÇA, 1993: 78-79)

professores; não efetivação de um quadro definido de professores alfabetizadores<sup>24</sup>, em função da rotatividade; rejeição, por parte do corpo técnico da SME, da mudança de funções técnicas que exerciam para as funções de Coordenação Pedagógica, encaradas por eles como perda de poder; resistência dos próprios pedagogos que passaram a atuar como coordenadores pedagógicos nas escolas a uma nova proposta de acompanhamento e assessoria, mantendo o caráter de supervisão e orientação desta função. Destas "derrotas" vivenciadas no interior da SME, destacam-se estas duas últimas, pois evidenciam a característica que permanece ainda hoje e contribuem para inviabilizar as mudanças de fato: a tecnocracia. O poder que adquirem os técnicos, os burocratas na SME é tão significativo que chegam a ilustrar com veemência a máxima "quem tem a informação, tem o poder".

Além das questões ligadas diretamente à valorização e qualificação do professor e redefinição político-pedagógica da educação escolar, a gestão 83/85

ainda se pautava pela defesa da democratização do ensino. Dentre os aspectos desta Democratização estão a Eleição para diretores, a participação da comunidade escolar através das associações de pais e dos grêmios estudantis livres, também estas propostas esbarram no poder dos técnicos, não só da SME, como também das escolas.

No que se refere à Eleição de diretores, sem dúvidas, trata-se de uma conquista em vigor até hoje. Porém, não se pode deixar de encarar a presença ainda de intervenção político partidária nesta escolha, quer por via das pressões dos vereadores, quer por parte das associações de bairro. Quanto às outras vias de Democratização, Bittar informa que:

"...o trabalho proposto pelo Setor de Apoio Estudantil (criado pela SME para articular as associações de pais e os grêmios estudantis), não foi realizado sem uma forte resistência dos técnicos (orientadores e supervisores) e de parcela de diretores e professores que não admitiam a existência de grêmios e associações dos pais, temendo uma ingerência dos mesmos no cotidiano escolar. Vale ressaltar ainda, que a maior parte dos grêmios e associações, apesar da existência legal e regimental, não se concretizaram nas escolas." (1993:70-71)

---

<sup>24</sup>A intenção de se formar um quadro de professores alfabetizadores, incentivando-os a permanecerem no ensino dessas séries, foi uma medida que não teve prosseguimento, seja pela retirada do incentivo salarial (gratificação de 30%), seja pelas constantes transferências de escolas por parte dos professores, seja pela não sensibilização quanto importância dessas séries (os professores freqüentemente rejeitavam a lotação nessas séries devido ao "volume" de trabalho exigido)." (BITTAR, 1993:68)

Em uma avaliação final desta gestão 83/85, só transparece a real crise desencadeada nas diferentes correntes de pensamento dentro do PMDB, quando se observam os novos fatos que se seguem às eleições municipais de 85. O novo Prefeito de Goiânia, Daniel Antônio, do PMDB, assumiu em 1986 sob forte pressão das denúncias feitas contra sua pessoa e sua prática política (fraudes na eleição, empreguismo, clientelismo, favorecimento político de corrupção), a comprovação das denúncias obrigam o governo do Estado a intervir na administração municipal, nomeando Joaquim Roriz para Prefeito .

A professora Dalísia Dolles e seus assessores entregam os cargos, assim que as denúncias sobre a administração de Daniel Antônio são colocadas, é indicado para o seu lugar Onofre de Castro. Isto desencadeia todo um processo de estagnação do Projeto Político-Pedagógico em curso desde 83 e mesmo de retrocesso nas propostas que já vinham sendo implementadas:

"Quando o prefeito-interventor Joaquim Roriz assumiu foi confirmado o abandono daquelas iniciativas que apontavam para a possibilidade de democratizar a educação municipal. Com a nova Secretária, Maria de Fátima Avelino, foram tomadas uma série de medidas de caráter administrativo configurando um quadro de total retrocesso." (CARMO, 1996:74)

"...a mudança no poder local implicou em alterações na SME, quando técnicos (...)se articularam pela retomada do antigo Núcleo de Orientação e Supervisão, com a conseqüente extinção do Setor de Ensino e o remanejamento dos membros que o compunham para as escolas municipais." (DOURADO, 1990: 96)

" ... foi estruturada uma nova proposta para a secretaria (...) Aliada a esta, temos a aprovação do novo Estatuto do Magistério, que traz em seu bojo a desvinculação salarial entre Estado e Município, alterações no processo de escolha dos diretores (critério e composição do colégio eleitoral) ampliação do mandato dos diretores em exercício e ampliação das gratificações a estes." (Idem: 98)

A gestão 86/88 na SME exemplificou com clareza a distância entre a teoria e a prática das propostas peemedebistas e, ainda, a capacidade de revitalização e sobrevivência das práticas clientelistas no âmbito das práticas educativas.

Apesar da bandeira da redemocratização não estar respondendo a contento as necessidades básicas da população, o predomínio do PMDB no cenário

político nacional ainda é evidente. No Estado de Goiás, como em todo o país, as facções continuam se degladiando. O fortalecimento do grupo ligado a Iris Rezende é evidente e se explicita com a Eleição de Nion Albernaz para Prefeito de Goiânia na gestão 89/92, seguida da eleição de Iris para Governador, em segundo mandato, de 91/94.

A partir de 1989, assume a Secretaria da Educação a Advogada Linda Monteiro, militante do Movimento Feminista do PMDB. Encontra uma rede de ensino desarticulada e sucateada em todos os aspectos. A crítica aos antecessores se faz presente no relatório final da gestão, quando afirma que

"Na linha conceitual da moderna educação pública, foi fundamental eliminar a política clientelística-partidarizada e confinar as ideologias sectárias para, livre e profissionalmente, implantar políticas educacionais formadoras da cidadania e propiciadoras de mudança na realidade social desumana." (Relatório Geral de Atividades - 1989 a 1992, pag. 5)

À parte o discurso salvacionista desta gestão, o que se observa no restante do relatório é uma reedição das metas preconizadas por Dalisia Dolles, quer sejam: 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.

No que se refere Meta I - Democratização do Ensino, a secretaria inclui em ações realizadas a integração entre os diferentes setores que nela atuam, em vistas a um planejamento global. Não há evidências de que isto de fato tenha ocorrido na SME, no período 89/92, nem mesmo o relatório apresenta de que forma isto teria se dado. Mas, sem dúvida, a grande ênfase nesta meta é para a Eleição de diretores das escolas, que já era prática desde 83 e se manteve, e, mais ainda, para implantação dos Conselhos Escolares.

"Para a gestão democrática, vários mecanismos foram implantados (...) como a Eleição para diretores das escolas que se verificou em 90 delas em 1990 e a implantação de 116 Conselhos Escolares nas Escolas Municipais em 1992 e a discussão constante de todas as questões que envolveram a escola, seja de caráter pedagógico, administrativo ou funcional." (Relatório Geral, pag.16)

Sobre a atuação destes Conselhos Escolares, Carmo, em pesquisa

recente, afirma

“... no processo de implantação desses Ces na rede municipal de ensino de Goiânia, constata-se uma incompatibilidade entre o fim desejado e os meios realizados, isto é, entre a prometida erradicação do autoritarismo manifestado das mais diferentes formas e poderoso determinante da má qualidade de ensino e a democratização da escola pública (...). É nessa incompatibilidade que localizamos, de maneira significativa, a explicação para o fato desses Ces praticamente deixarem de existir em todas as escolas, após seis meses de instalados na rede municipal de ensino.” (1996: 179)

Quanto às metas II e III, chama atenção a ênfase dada à reestruturação do Colégio Jarbas Jayme como Centro Permanente de Capacitação para o Magistério, como chave na revitalização pedagógica e na valorização dos profissionais da educação, muito embora, este relatório informe que este centro fora inaugurado apenas em dezembro de 1992, portanto no final do mandato da Secretária Linda Monteiro. Não há como se precisar com exatidão com base em quê está sendo dada como vitoriosa uma política ainda não implementada de fato.

Em entrevistas com professores e técnicos que vivenciaram a atuação desta gestão há um destaque diferenciado para as propostas efetivadas na secretaria. Da parte dos setores ligados ao pedagógico, o que fora exaltado sem dúvidas se refere à publicação do material que resultou da revisão do currículo<sup>25</sup> e alteração das grades curriculares. Quanto aos técnicos que compõe os demais setores da SME há uma evidência no valor que fora dado a cada um de seus setores, no intuito de "arrumar a casa". Porém, nada aponta para uma ruptura com a visão estanque que cada setor tinha do outro, ao contrário, isto agora parece fortalecido, porém, com um toque de "maior" organização.

Ainda com relação às opções e prioridades da gestão 89/92 fica explícito em seu relatório geral a ênfase às reformas e construções:

"A ampliação e adequação do espaço ocorreram com a construção de escolas (24) reforma e recuperação de outras (249) e ampliação de outras (61) no período 89/92. Isto sem falar no acréscimo de salas de aula construídas/ampliadas (279) e conveniadas/alugadas (24) no período em questão. Desta forma, em termos

---

<sup>25</sup> Com base em diversas entrevistas com técnicos do Núcleo de Orientação e Supervisão, CARMO afirma que “... o material didático, apesar de ser bem elaborado e teoricamente avançado, permanecia distante da compreensão dos professores e da realidade escolar. Não foram iniciativas que partiram das aspirações da comunidade escolar, nem foram suficientemente trabalhadas para serem assumidas coletivamente.” (1996: 88)

relativos, houve um acréscimo médio de 06 (seis) escolas ao ano."  
(pag. 19)

Os números são significativos, porém dão margem a algumas inquietações: o quadro anexo ao relatório citado, apresenta, no movimento da rede física municipal, um total de 124 escolas no ano de 1988, chegando a 127 em 1991 e passando para 148 apenas no ano de 1992. Há um equívoco que pode ser observado quando, ao final de 1992, a rede contava com 148 escolas e o relatório aponta 249 tendo sido reformadas e recuperadas, na realidade o quadro demonstrativo do final deste relatório se refere a salas de aulas reformadas e recuperadas e não a escolas, acrescentando ainda, que houve escolas recuperadas e reformadas mais de uma vez.

Falhas técnicas à parte, o que se constata com estas observações é que, 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.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a gestão 89/92 acompanha a Secretaria de Educação de Goiás nas mobilizações do PEAC, isto se faz evidente quando menciona a participação da SME nas atividades do Ano Internacional da Alfabetização (1990). São feitas referências ao Ensino Noturno também no Relatório final da gestão, no que se refere a cursos específicos para os professores, articulação de uma equipe na secretaria que acompanharia diretamente esta modalidade de ensino, o que estão presente no registro da Equipe do Ensino Noturno, como tendo se efetivado a partir de 1992.

Quanto a esta atuação, BITES apresenta duas críticas relacionadas à prática da SME com relação à EJA, neste período. A primeira se refere à composição da equipe de professores para acompanhar o Ensino Noturno que, na sua compreensão,

"A nível do Município de Goiânia isto (a organização da equipe) está começando a acontecer, como decorrência das preocupações

de um grupo de profissionais da educação, não como projeto político mais amplo." (1992: 99)

A segunda crítica se relaciona aos cursos promovidos pela SME,

"Na área municipal, conforme as entrevistadas, os professores têm realizado neste ano (1991) cursos a fim de que possam atuar de modo mais eficiente. Esses cursos no entanto como a política em geral, têm como preocupação o ensino regular diurno, não o ensino noturno em especial." (1992: 113)

## **2.2 - A Educação na Gestão Petista - 1993 a 1996**

As eleições municipais de 1992 levam à Prefeitura de Goiânia uma coligação de vários partidos, liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Este processo de sucessão municipal, traz para o cenário político de Goiânia novamente, a dicotomia vivida nos primórdios de seu processo de emancipação do jugo do Estado, a partir de 1959, quando a capital passa a eleger prefeitos de partido oposto ao do governo estadual. A referida eleição da coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores, para Prefeitura de Goiânia, expressou um descrédito na política que o PMDB vinha praticando no Estado, desde 83, mas também, uma demonstração de êxito por parte dos grupos e organizações de classe que vinham fazendo oposição a este governo. Não se trata de uma ação imediatista, mas sem dúvida relaciona-se com o movimento reivindicatório que nasce em Goiânia, desde o final da década de 70, como já fora evidenciado por Canesin,

"Observa-se a partir do final da década de 70, principalmente em Goiânia, a emergência de ações coletivas diversificadas que revelam as tentativas de organicidade das mesmas. O surgimento de inúmeras associações de bairro, associações de moradores, comunidades de base, conselhos de representantes de bairros, união das invasões, etc., reivindicando do poder público atuação no sentido de resolver a questão da habitação, melhoria dos serviços urbanos e a extensão da rede de equipamentos coletivos evidenciam esse fato, destacadamente na capital." (1993: 60)

Considerados todos os entraves por que passaram tais movimentos na década de 80, inclusive com forte processo de cooptação por parte dos

representantes do poder estatal e municipal, o que se observa em Goiânia é que a vitória dos partidos de oposição<sup>26</sup> ao PMDB conta com o apoio de vários setores da sociedade civil, principalmente os ligados a Igreja Católica, aos sindicatos e ao movimento estudantil. Isto não chega a ser novidade reportando-se à criação do próprio Partido dos Trabalhadores, que configurou-se por meio de uma

“...convergência de práticas e experiências forjadas no movimento social, criando condições para uma unificação orgânica e viva através da intervenção política comum, da implantação conjunta de trabalhos concretos de organização das bases, da elaboração teórica coletiva de quatro tipos de acumulações: movimentos eclesiais de base, remanescentes das organizações marxistas clandestinas, intelectuais comprometidos com as classes populares e finalmente o movimento sindical surgido no fim da década de 70. (DAMASCENO, 1990: 35)

A convivência entre estes diferentes grupos que compõem o Partido, além de enriquecedora, é conflitiva, pois reúne diversos interesses o que acaba gerando uma disputa pelo poder, pela hegemonia dentro do próprio partido. Gramsci, analisando o papel dos partidos enquanto expressão das forças políticas na sociedade, afirma que:

“Embora cada partido seja expressão de um grupo social e de um só grupo, ocorre que, em determinadas condições, determinados partidos representam um grupo social na medida em que exercem uma função de equilíbrio e de arbitragem entre os interesses do seu grupo e os outros grupos e na medida em que buscam fazer com que o desenvolvimento do grupo apresentado se processe com o consentimento e com a ajuda dos grupos aliados e muitas vezes dos grupos decididamente inimigos.”(1989:22)

Esta disputa, no caso de Goiânia, fora ainda mais acirrada tendo em vista a composição de uma coligação com vários partidos, liderada pelo PT, mas que continha a seu lado o PSDB, o PCdoB e o PMN. Desta realidade podem-se levantar duas possibilidades: quando o Projeto de gestão em torno do qual se construiu a aliança é maior que os interesses individuais ou de cada partido, ele sobrevive. A segunda possibilidade, e seguramente a mais presente na história política brasileira, é a superposição dos interesses `diversos' ao projeto inicial.

No que se refere ao aspecto da escolarização e para compreender a

---

<sup>26</sup> Esta oposição declarada no período da campanha eleitoral de 1992 ao PMDB, não se mantém até o final da gestão do PT. Ao contrário, o que se observa é uma aliança entre PT e PMDB, no processo de sucessão municipal em 1996. Esta aproximação com o PMDB explica, em parte, as crises porque passa a militância petista no processo da administração de Goiânia, resultando, inclusive, na saída de vários destes dos cargos de confiança que assumiram e mesmo da desfiliação do PT.

proposta que se tentou implantar nesta nova gestão, retomou-se o projeto de educação que vinha sendo construído pelo PT antes mesmo de estar no poder. Desde sua fundação, em 1979, o tema Educação vem recebendo destaque nos documentos do partido e em suas reuniões e plenárias, por duas questões básicas: a primeira se relaciona à própria concepção de educação que circula entre seus militantes e o papel desta num processo de transformação social, por isso, em seu programa encontra-se que

“...a educação e a cultura são direitos do povo que , contudo, vêm sendo transformado em campo livre para o enriquecimento de uma minoria (...). O PT lutará por estes direitos e desenvolverá, em cada uma destas áreas, a sua política de atuação juntamente com sua base social.” ( PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980: 08)

A segunda questão retoma as características do grupo de intelectuais que participou/participa do partido desde sua origem, muitos deles educadores.

“...os educadores petistas têm buscado, no âmago de suas lutas em defesa da escola pública, democrática e gratuita, sistematizar um conjunto de propostas capazes de constituir um corpo coerente de medidas que superem a visão reformista de uma escola burguesa ‘competente’ e apontem no sentido de uma escola pública popular.” ( DAMASCENO, 1990: 35)

Além desta presença desde a origem do partido, somam-se à proposta de educação deste, as experiências acumuladas a partir do final da década de oitenta, quando o PT começa a ter destaque em prefeituras municipais. O eixo condutor desta proposta é a luta pela garantia do acesso e permanência das classes populares à escola pública, seguido das reivindicações de melhor qualidade de ensino, melhores condições de vida e trabalho para os educadores e a democratização da gestão. É dentro destes eixos centrais das propostas experimentadas nos municípios de administração petista que nascem diversas experiências que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos, sob propostas de erradicação do analfabetismo, programas de educação não-formal, criação de setores de EJA nas secretarias municipais, entre outras.

Em Goiânia, a gestão petista assume em clima de euforia a Prefeitura com o Professor Darci Accorci, em janeiro de 1993. Na Secretaria Municipal da Educação, a primeira equipe a assumir é liderada pela Professora Mindé Badauy de Menezes, da Faculdade de Educação, que traz consigo um grupo de assessores, em sua maioria, ligados à UFG e à UCG. É a primeira equipe, pois a gestão 93/96 na SME irá contar com três secretários que se sucedem, numa dificuldade interna do Partido dos Trabalhadores em resolver seus conflitos, o que acaba resultando no pedido de

demissão do cargo por parte da professora Mindé, substituída pelo Professor Athos Magno, que oito meses depois solicita afastamento. Por fim, a SME encerra a gestão tendo à frente a Professora Vera Barêa, membro da equipe de reformulação administrativa da prefeitura e que se dispõe, atendendo uma solicitação do Prefeito, a assumir esta secretaria.

Uma primeira dificuldade já está posta: como manter um projeto político em andamento, tendo à frente do mesmo três equipes que se sucedem? Por isso, a todo momento é preciso identificar nas ações desta secretaria o que está significando continuidade e o que está significando ruptura dentro do seu próprio projeto, para daí se poder perceber se há ruptura e/ou continuidade com o projeto que já vinha sendo implementado pelos governos anteriores. Por entender que o eixo norteador destes quatro anos de administração municipal se alterou, optou-se por subdividir esta gestão em dois momentos: o primeiro que tratará dos anos de 1993 e 1994, quando se mantém a primeira secretária frente a SME; o segundo, de 1995 e 1996 quando os outros dois secretários assumem .

### **2.2.1. O Projeto e seu ideário:**

A equipe que assume a SME nos dois primeiros anos da gestão 93/96, encaminha às escolas da rede, em 29/01/93, o documento Diretrizes Básicas Norteadoras da Política de Ação da Secretaria Municipal da Educação, onde esclarece a concepção de gestão democrático-popular e propõe uma semana de reflexões, debates e atividades pedagógicas:

“A SME em sua atual administração considera importante que todos os seus integrantes conheçam as diretrizes básicas norteadoras da sua política de ação, na expectativa de que os propósitos nela contidos sejam expressão das aspirações, permanentemente defendidas pelos que lutam pelo ensino público e nele trabalham, e se efetivem na elaboração de programas, projetos e ações.”  
(1993:01)

O eixo básico desta discussão se propunha ser a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Planejamento de Ensino e da Programação Orçamentária, pautada em quatro prioridades: qualidade de ensino; democratização do acesso e da permanência do aluno no sistema escolar; democratização da gestão da escola e valorização do professor. A forma de

encaminhamento desta elaboração foi expressamente criticada pela Coordenadoria de Ensino (setor responsável pelo pedagógico na SME), no seu relatório trimestral Jan-mar/93, numa demonstração de que não seriam poucas as resistências a serem quebradas no interior da secretaria, principalmente no que se refere à tentativa de manutenção de um conceito de autoridade presente naqueles técnicos:

“...no que se refere aos encaminhamentos da nova gestão, nas pessoas de seus assessores, houve, a princípio, uma certa arbitrariedade, e as decisões tomadas por essa equipe chegou ao Setor de Ensino em forma de tarefas a serem executadas. Sendo assim, em alguns momentos, os profissionais que atuam nas escolas tomaram conhecimento de assuntos antes de nós. Não houve, em vários momentos, o chamamento, ou o envolvimento das equipes da Coordenadoria de Ensino nas discussões de propostas e decisões.”( Relatório da CE, pag. 11/ Grifo nosso)

As discussões propostas nas escolas se materializaram no Plano de Ação, através das seguintes metas:

- I - Desenvolver um projeto pedagógico capaz de gerar condições de ensino e aprendizagem que tenha como eixo a formação do aluno cidadão, consciente de suas responsabilidades civis e de seus direitos.
- II- Construir e ampliar escolas, salas e espaços pedagógicos de modo a assegurar a absorção progressiva da demanda no primeiro e segundo grau e nas diferentes modalidades de ensino.
- III - Transformar a escola em centro gerador do planejamento educacional através de uma construção coletiva.
- IV - Assegurar a capacitação docente de forma contínua a partir das necessidades sentidas na prática cotidiana da escola.
- V - Garantir a melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação." (1993:03)

Em confronto com as metas apresentadas pelas gestões anteriores, percebe-se que há uma continuidade no que é proposto. Todos primam pela democracia, pela qualidade do ensino, pela garantia do acesso à escola, pela valorização dos profissionais da educação. Mas, o que de fato desafia esta gestão é o rompimento com a estrutura burocrática e tecnocrata presente na SME e que sempre fora alvo de críticas dos educadores que agora assumiam a direção da secretaria.

Esta preocupação com a gestão não se limita à SME/Goiânia, existe toda uma reorientação em nível nacional que vem desde o final da década de 80 recolocando a questão das políticas públicas e da gestão administrativa. A este respeito, Di Pierro, em

estudo sobre a Política Municipal de Educação de Porto Alegre, faz uma apreciação das diferentes formas de posicionamentos que o poder público tem assumido frente a estas questões:

“...Os diagnósticos destacam a crise de gestão dos sistemas de ensino historicamente centralizados, ensejando propostas de reforma que recomendam a descentralização como estratégia de superação dos problemas de pertinência e eficiência dos sistemas educativos. A discussão sobre as experiências concretas de reformas educativas implementadas no continente incide sobre as diferentes racionalidades político-ideológicas (liberal-economicista e crítico-participativa) que têm inspirado os processos de descentralização em educação, das quais resultam distintas modalidades (desconcentração e descentralização), domínios de ação (administrativo, econômico-financeiro, pedagógico curricular) e estratégias (regionalização, municipalização, nuclearização e privatização).” (1996: 02)

As diferentes modalidades e estratégias referidas pela autora acabam por revelar o vínculo conceitual do processo de gestão e administração que está por trás destas opções, neste sentido, o que se observa no caso de Goiânia é que o processo inicial revela uma opção por uma descentralização real em todos os níveis e atuações da SME, quando aqueles que o coordenam reconhecem que a gestão democrático-popular não se efetivaria sem a superação da distância entre a SME e as escolas, os que mandam e os que executam. E mesmo ainda, não se efetivaria sem o desmonte dos feudos que compunham os diferentes setores dentro da SME, numa falta de articulação visível entre o pedagógico e o administrativo. Tratava-se, portanto, de mudar o eixo norteador das relações SME X escola, na concepção de que a secretaria só existe em função da escola e não o contrário.

“Esta administração pretende criar uma nova prática decisória coletiva, que permeia suas ações, invertendo a direção que preside a relação Secretaria Municipal da Educação e escolas. Tem-se a expectativa portanto, de que novas relações de trabalho sustentam mudanças na gestão das escolas, e também em caráter amplo, abranjam a reforma administrativa da Secretaria Municipal da Educação.”(Plano de Ação, 1993: 09)

Uma das ações implementadas para a viabilização do projeto de gestão democrática foi a nomeação de uma comissão<sup>27</sup> que coordenaria os debates em torno

<sup>27</sup> Instalação da comissão que procedeu aos estudos e implantação da Gestão Democrática e Descentralização Administrativa efetivou-se pela Portaria SME Nº 029 de 18.05.93:

“Art. 1º - Instituir uma comissão composta por CLEIDE MARIA DOS SANTOS, representante da Coordenadoria de Ensino; DAURA MARIA GUIMARÃES AGUIAR, representante da Cordenadoria de Administração Escolar; MARIA JOSÉ VILELA BRASILIENSE, representante da Assessoria de Planejamento; MARIA ANTÔNIA GOMES, representante da Unidade de Serviços Administrativos; TÂNIA

desta questão. Esta comissão se reuniu durante o segundo semestre de 93 discutindo e elaborando um anteprojeto encaminhado às escolas em janeiro de 94 para o conhecimento e a discussão mais ampla, que se daria através de seminários regionais, precedidos de debates realizados nas escolas durante a semana de planejamento. A carta de apresentação do anteprojeto orienta assim a participação nas discussões:

“ Algumas questões devem estar orientando esses debates: A criação dos núcleos regionais tem o objetivo de aproximar Escola e Secretaria, mas não se constituem como subsecretarias. Então, o que é o núcleo? O que ele deve fazer? Qual é o papel da escola em relação ao núcleo? Durante essa discussão do anteprojeto cada escola deverá escolher cinco (05) representantes (três professores e dois funcionários) para participarem do Seminário Regional.”

O anteprojeto tem como foco principal a proposta de descentralização através dos núcleos regionais. É um projeto que se vincula à Meta III desta gestão, fazendo parte da concepção de reforma administrativa, onde os serviços prestados às escolas pela SME, passariam a se dar não apenas no prédio sede, mas seriam distribuídos, a princípio em outras 5 escolas que se constituiriam em núcleos da SME, tendo para isto que contar com uma estrutura física e com pessoal para fazê-lo funcionar.

De acordo com a secretária de educação, do período 93-94, estes núcleos não teriam apenas a função administrativa, mas representavam uma proposta de envolvimento pedagógico mais amplo, onde os coordenadores deixariam de ir às escolas para dar respostas prontas, para que o professor viesse até o núcleo para estudar, pesquisar. Para isto a estrutura do núcleo precisava contar com uma dinâmica incluindo biblioteca, material didático, micro computador, para servir ao professor.

“ A descentralização da atuação da secretaria está sendo feita através do agrupamento de escolas por regiões, a partir do critério de localização geográfica e da facilidade de acesso. Cada região sedia uma equipe interdisciplinar que assessora o trabalho das escolas. Com a equipe mais próxima da escola, cria-se a possibilidade de acompanhamento das atividades de ensino, de identificação e atendimento das demandas específicas da escola e da troca de experiências entre os participantes de diferentes unidades escolares. Os núcleos regionais não são subsecretarias,

---

MARIA PALMA BORBA, representante da Coordenadoria de Educação Física; LAZARA MARIA NAVES DE SOUSA, representante do Conselho de Diretores, para, sob a coordenação das Professoras MARIA TEREZA CANESIN GUIMARÃES e WALDEREZ NUNES LOUREIRO, proceder aos estudos e implantação da Gestão Democrática e Descentralização Administrativa.”

instâncias de poder intermediárias entre a escola e a secretaria municipal, mas pontos de referência regionais para troca de experiências, planejamento coletivo e administração colegiada. (...) O papel do núcleo, portanto, não será o de ensinar a ministrar aulas ou administrar a escola, e sim estimular, organizar e sistematizar a produção coletiva.” (MENEZES, 1994: 60)

Esta proposta encontra grandes resistências dadas as condições nas quais se encontram a realidade da SME até então: uma relação unilateral com as escolas, pois é da secretaria que vêm as decisões para serem acatadas; um desencontro real entre as propostas e práticas dos vários setores que atuam na secretaria e refletem diretamente nas escolas, como a Coordenadoria de Ensino (CE), a Coordenadoria de Administração Escolar (CAE) e a Coordenadoria de Educação Física e Desporto (CEFD), por exemplo; a distância entre o que é elaborado pela Secretaria, especialmente pelo setor de ensino, e a prática pedagógica da escola. Todas estas questões são enfrentadas pela comissão de elaboração do anteprojeto, inclusive com divergências entre seus próprios componentes.

Apesar destas dificuldades, o que sinalizam as sugestões apresentadas no documento que fora encaminhado às escolas é o início de um pensamento descentralizador da própria estrutura da SME como um todo, como pode ser observado nas propostas de cada coordenadoria ou setor que a compõe:

“- Seguindo esse princípio de descentralização política e organizativa, a modulação dos trabalhadores nas unidades escolares da Secretaria Municipal da Educação deverá ocorrer nestes núcleos regionais, como forma de romper com o clientelismo e o controle pessoal nestes setores.” (pag. 08 - proposta da CE e CEFD)

“- Os núcleos deverão funcionar como uma equipe constituída por membros dos diversos setores da Secretaria Municipal da Educação. Esses membros representarão suas Coordenadorias e para tanto devem ter uma visão de todo o trabalho desenvolvido por estas.” (pag. 09 - proposta da CAE)

“Proposta de descentralização dos processos financeiros de adiantamento para as escolas. Cada núcleo ficará encarregado do repasse de verbas para as escolas que o integram.” (pag. 13 - Núcleo Administrativo Financeiro)

“Através dos terminais de computador nos núcleos, as escolas deverão consultar o material disponível e fazer a requisição. O almoxarifado providenciará a entrega obedecendo a um critério determinado.” (pag. 13 - Núcleo de Serviços Auxiliares)

“A entrega do vale transporte e do holerith estará a cargo do núcleo.” (pag. 13 - Núcleo de Pessoal)

“Há possibilidade de informatizar: dossiês, frequências e processos;” (pag. 14 - Coordenadoria Administrativa e Financeira)

“Os núcleos como um todo, ao desempenharem o seu papel (...) estarão coletando dados que deverão ser repassados à Assessoria de Planejamento que interpretará a vontade dos núcleos, proporá soluções, elaborará projetos etc, que deverão ser discutidos com os Núcleos antes de sua formação final (...), repassará propostas e experiências de outros grupos promovendo a interação do Sistema Descentralizado.” (pag. 15 - Assessoria de Planejamento)

Um projeto de difícil execução exatamente porque mexe com as bases de poder já solidificadas na SME. Sua própria elaboração já evidenciou esta polêmica, pois foram levados dois anos para se iniciar sua implantação, depois de várias discussões entre as equipes internas da SME, entre as diferentes coordenadorias, entre os representantes das escolas. No relatório de uma reunião, em novembro de 94, sobre o Projeto Político Pedagógico da SME e sua operacionalização estas dificuldades se evidenciam:

“ 05) É necessário uma integração de atividades entre as coordenadorias, caso o contrário, corre-se o risco de ficar executando tarefas diferentes com fins comuns. Ficando assim os Núcleos sem o respaldo firme da Secretaria Municipal da Educação e podendo na sua prática, ser incoerente com relação a proposta da Secretaria Municipal da Educação.  
06) É necessário agilizar o mais rapidamente possível e atender as necessidades básicas de cada Núcleo.” (pag. 03-04)

A própria secretária reconhece os limites do processo de mudanças desencadeado nos dois anos que esteve à frente da SME:

“Eu diria que teve um processo de desestruturação, e tinha mesmo que desestruturar, afinal, tudo era tão rígido. E eu acho que a gente não conseguiu reestruturar por conta do tempo que foi muito pouco. Nós saímos numa hora problemática. Agora, do ponto de vista da concepção, eu acho que era uma concepção correta, era um projeto que estava muito bem discutido. Tinha gente liderando ele que tinha uma compreensão muito clara do poder enquanto serviço, então isto mudava fundamentalmente as práticas, a relação professor/ aluno, professor/diretor, professor/pai. Eu acho que nós conseguimos isto em algumas escolas muito bem (...), mas não na rede em sua maioria.”( E-01, pag. 02)

Com relação às demais metas propostas para esta gestão, no que se refere aos dois primeiros anos, a própria secretária admite que o tempo foi muito curto para se afirmar que houve resultados, mesmo ela não deixando de afirmar que mudanças pontuais foram observadas com relação à visão de professores, alunos e diretores do papel de cada um na vida escolar. Mas, os conflitos eram muito fortes, e não

se davam apenas no âmbito da relação SME/escolas, pois que se estendiam à relação com os demais órgãos da Prefeitura como um todo.

No final de 1994, o conflito presente entre os diversos órgãos da Prefeitura de Goiânia, divergências políticas e críticas a encaminhamentos feitos pelo Prefeito, nestes dois anos de gestão, vêm a público com o pedido de demissão de 6 secretários ligados ao primeiro escalão da administração municipal, entre eles o da Secretária de Educação.

### **2.2.2. Do projeto de descentralização à prática parcial da desconcentração:**

A sucessão na SME, transcorreu de forma rápida, mas não sem atropelos. A primeira secretária saiu juntamente com a equipe de assessores. O segundo secretário, que assumiu a secretaria de dezembro de 94 a setembro de 95, não efetivou grandes mudanças no quadro de pessoal, preenchendo a maioria dos cargos, anteriormente ocupados pelos professores da Faculdade de Educação da UFG, com pessoal técnico da secretaria que, em sua maioria já estavam nestes desde gestões anteriores, alguns até há mais de 10 anos.

O discurso inicial deste segundo secretário era o de manter o mesmo ritmo que já havia sido estabelecido nos dois anos anteriores, porém, o que se observa é que a retomada dos trabalhos 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. Dois exemplos confirmam a versão dada inclusive por funcionários que ali trabalhavam: o primeiro, está ligado ao projeto mais polêmico que fora encaminhado pela primeira secretária, que trata da descentralização. Esta descentralização avançou pouco nos oito meses da gestão do segundo secretário, os argumentos eram inclusive de inviabilidade prática da proposta. O segundo, como pode ser observado no capítulo seguinte, foi a avaliação negativa de alguns projetos em andamento na SME, inclusive o Projeto AJA, que perdeu sua coordenadora geral por incompatibilidade de proposta de trabalho com este secretário.

O fato é que, após oito meses, a SME já estava novamente em processo de substituição do Secretário da Educação. A secretária que assume, até o final de 96, imprime definitivamente uma diferença na concepção desta gestão. O ideal propagado

no documento de 29/01/93, já está bem distante do discurso e da prática da equipe que está à frente da SME, inclusive, sua composição não difere muito da que atuou nos últimos oito meses. Essa nova concepção administrativa, que não é tão nova assim no contexto da trajetória histórica da secretaria, pois privilegia o aspecto técnico-burocrático, está evidente na proposta da secretária que assumiu este período:

"A minha proposta era respeitar o que a secretaria tinha como proposta e eu daria um apoio na organização dela. Se eles conseguissem fazer isto, a gente ia fazer um casamento perfeito, eles tinham o gás que movimenta e eu ia fazer a máquina andar."  
(E - 14, pag. 08)

Como em educação, não basta saber fazer andar, mas é fundamental saber para onde se quer ir, percebe-se que o projeto apresentado por esta gestão se diluiu nos limites impostos pelos conflitos vivenciados dentro da administração como um todo, em particular, dentro do próprio PT. O que conseguiu sobreviver às avalanches desta crise, se manteve na secretaria de forma marginal, é o caso do Projeto AJA, que politicamente não seria interessante fechar, porém, não houve qualquer percepção por parte dos dirigentes da SME, em especial, com a saída da primeira secretária e sua equipe, da dimensão que este projeto poderia ter tomado, se houve esta percepção, não houve vontade política de concretizá-la.

As evidências em torno desta mudança ou mesmo perda do ideal inicial da gestão, se colocam nos encaminhamentos dados por esta secretaria no seu último ano. No que se refere ao projeto de descentralização em núcleos regionais, a Professora , que assume a Coordenadoria de Ensino nos últimos dois anos da gestão, afirma:

"Eu vejo que hoje não tem volta, a Secretaria não pode voltar a manter a sua estrutura centralizada. O que ela tem que caminhar é para descentralizar outros serviços, porque já descentralizamos o pedagógico. O núcleo como referência facilita a vida das escolas. (...) A proposta de regionalização inicial pressupõe descentralizar também os serviços administrativos, só que na efetivação isto realmente não é fácil. " (E - 15 / pag. 3)

A fala da coordenadora nos chama a atenção para o fato de, nos quatro anos de gestão, apenas o setor de ensino ter sido descentralizado. Não seria uma demonstração do pouco significado, em termos de manutenção do poder, que este setor agrega em torno de si? Porque setores como o Planejamento, que lidam com a questão dos recursos alocados para a SME, sua origem e sua aplicação não sofrerem qualquer mudança nesta gestão, mantendo inclusive o mesmo corpo técnico à sua frente?

É um fato que remete às afirmações de Di Pierro (1996), quando destaca as diferentes racionalidades político-ideológicas que têm orientado os processos de descentralização na educação. Se por um lado o projeto de descentralização da SME nasce sob uma orientação crítico-participativa, sua efetivação, nos dois últimos anos da gestão, revelam mais uma concepção liberal-economicista. Isto se confirma na própria fala da secretária que assume o final da gestão, quando faz a defesa do setor de planejamento:

“É preciso entender o Planejamento para não caracterizar como sendo de má fé de algumas pessoas. O Planejamento ao longo dos anos, acabou fazendo um modo contínuo entre obter recursos do MEC, e isto elas fazem muito bem, esta relação com o MEC, DEMEC..., e colocar os projetos no momento certo...Só que a gente tem que entender que a secretaria não estava estruturada.” (E - 14, p.06)

Se o pronunciamento revela uma explícita defesa, isto significa que existem questionamentos quanto à atuação desta coordenadoria. O que se observa nestes entraves entre os diferentes setores da SME confirmam as pesquisas realizadas anteriormente, no que se refere à falta de entrosamento entre o administrativo e o pedagógico. Mesmo que a referida secretária, ao término de seu mandato, haja afirmado que toda a estrutura da SME gira em torno da Coordenadoria de Ensino, a própria coordenadora deste setor, quando perguntada sobre o que considera mais difícil de enfrentar na secretaria, afirma:

“Uma das coisas mais sérias , mais difíceis, é a burocracia. A gente não tem clareza do destino do recurso, é uma limitação. A gente tem que estudar, participar de discussões e ter acesso a toda esta tramitação. Então, eles falam que é o dinheiro da Educação, os 25%, mas a gente não sabe o que representa 25% em termos de dinheiro e para onde vai este dinheiro. (...) a gente tem que ter esta clareza, pedir o dinheiro em tempo hábil, solicitar; depois ter clareza do gasto deste dinheiro.” (E - 15, p. 01)

Ainda quanto ao cotidiano das relações entre Coordenadoria de Ensino e Coordenadoria de Planejamento, procurou-se entender como se davam as relações de trabalho, a Coordenadora de Ensino informa,

“... eles falam, você tem que fazer o projeto tal, na rubrica tal, mas não há realmente uma clareza disso.” (E - 15, p. 01)

Os exemplos evidenciam que a descentralização ainda é projeto na

estrutura de fato da SME. Quanto ao resultado do processo vivenciado pela Coordenadoria de Ensino, ainda são levantadas dúvidas no que concerne à real compreensão do que significam os 5 núcleos regionais. Há o espaço físico definido em quatro escolas e um funcionando na SME, é uma divisão provisória, pois segundo a secretária o objetivo é alcançar nove núcleos, isto talvez amenize a insatisfação de alguns profissionais que consideraram a localização de sua escola completamente sem sentido frente à atual nucleação.

Houve o deslocamento do pessoal que era ligado às equipes pedagógicas para compor novas equipes multidisciplinares que atenderiam mais de perto as escolas, juntamente, com um chefe para cada núcleo e um funcionário administrativo; esta lotação de pessoal não tem sido fácil, tendo em vista que são poucos os professores que se dispõem a abrir mão das gratificações que possuem em sala de aula para enfrentar o trabalho de acompanhamento no núcleo. Os cursos todos passaram a ser oferecidos obedecendo à divisão das escolas nos seus respectivos núcleos; para alguns a distância diminuiu, mas isto não significa que se resolveu o problema maior em termos da formação do corpo docente, que reside na compreensão de que projeto de educação, que escola e que indivíduos se quer construir. O retrato desta realidade da iniciativa de descentralização da Coordenadoria de Ensino, revelam mais uma política desconcentradora, que carece de uma análise mais aprofundada para que se percebam seus reais efeitos.

Antes de se ater especificamente ao projeto de EJA apresentado pelo PT para Goiânia, evidenciam-se ainda outras dificuldades já percebidas na atuação do partido frente as administrações municipais, até porque, elas existem e não são privilégio apenas destas, mas se inserem num contexto mais amplo das deficiências advindas da prática política na sociedade brasileira, em especial da prática partidária. Damasceno, destacou em sua pesquisa sobre as propostas educacionais do PT, sete destas dificuldades: necessidade de formação de quadros; questões financeiras e de trabalho envolvendo o funcionalismo público; falta uma linha administrativa definida; qualidade e quantidade de informação recebida pela população; incertezas quanto à atuação dos conselhos populares; planejamento coletivo e participação popular .

Muitas destas conviveram no dia-a-dia da Secretaria Municipal de Educação. No que se refere à limitação de quadros, apenas a secretária que atuou de 93 a final de 94 conseguiu montar uma equipe de assessores que eram do corpo docente das Universidades Federal e Católica, que passaram a coordenar os técnicos que já

faziam parte da secretaria em outras gestões. Ainda assim, as dificuldades não deixaram de existir, tendo em vista que uma proposta de mudança precisaria contar com quadros não apenas nas assessorias, nas coordenações, mas em cada coordenadoria e nas escolas que acreditassem no Projeto Democrático Popular, ou mesmo, que estivessem dispostos a entender o que isto significa. Próxima a esta questão, têm-se os entraves com o funcionalismo, que caminham em duas direções: a primeira no que se refere às condições de salário, houve a implantação parcial do Plano de Cargos e Salários do pessoal docente, mas os funcionários da área administrativa não foram contemplados; a segunda, refere-se ao trabalho em si, onde há ainda por parte de alguns uma concepção equivocada de Servidor Público, construída ao longo dos trinta anos de existência da SME, fortemente ligada às práticas clientelistas e ao burocratismo.

Outra dificuldade que se evidencia na trajetória da SME, nesta gestão, é a falta de uma linha administrativa definida. O Projeto de Administração Democrático-Popular não se configurou numa única proposta, isto se tornou evidente com as sucessivas trocas de secretários que assumiram esta pasta e que vieram com posturas bem diferenciadas de comando frente a este órgão.

Coincidentemente ou não, os dois ex-secretários eram militantes do Partido dos Trabalhadores a muito tempo, de onde se esperava um entendimento mais claro do projeto de educação que se queria implantar no Governo Democrático Popular e, o mais importante, como fazer com que as idéias se efetivassem, como as críticas presentes às gestões anteriores, agora poderiam se transformar em propostas concretas de mudança. Não é fácil operacionalizar mudanças na instituição pública. Talvez este seja o aprendizado mais difícil pelo qual o PT esteja passando nos municípios onde tem administrado.

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<sup>28</sup>, que embora sejam indispensáveis, não resolverão por si só os problemas da SME.

### 2.3 - O que Muda na Gestão Petista para EJA

A intenção de atuar, de alguma forma, junto aos alunos excluídos do ensino regular diurno, ou ainda com aqueles que nunca tiveram acesso à escola é uma marca nas administrações municipais petistas. Tradicionalmente, o PT fala em seus documentos sobre educação em erradicação do analfabetismo e, mais recentemente, este discurso tem avançado para propostas de Educação formal regular ou supletiva noturna, que ainda convivem com experiências e programas de educação não-formal ligados às iniciativas populares. Quaisquer que sejam as propostas, em âmbito oficial, ou nos movimentos sociais, EJA tem para os petistas uma clara vinculação entre produção de conhecimento e transformação da realidade social:

“A tarefa do PT como educador e aluno das classes populares se dá no interior das suas lutas, com as quais deve aprender sempre, desenvolvendo um projeto educacional que eduque os trabalhadores como sujeitos da história, militantes das lutas em defesa de seus interesses, bem como os prepare profissional e intelectualmente para as exigências da vida moderna.” (PT-PROGRAMA DE GOVERNO/RJ, 1988: 47)

“Uma vez que o PT assume a educação como um processo político que, aliado às diferentes formas de organização, que o trabalhador identifica em sua luta na transformação da sociedade, não tem sentido uma dicotomia entre educação formal e informal, já que só existe uma educação: a que deve levar ao desenvolvimento do senso crítico, à percepção das causas que geram as condições reais de vida do trabalhador e ao exercício do poder pela população, para que ela possa ser agente de transformação da sociedade de classes.” (PT-DIRETRIZES POLÍTICAS P/ EDUCAÇÃO/ SP, 1988: 110)

A vinculação entre esta concepção de educação é nitidamente uma retomada dos princípios que nortearam a EJA nos anos 60, inclusive muitos de seus protagonistas fazem ou fizeram parte deste partido. Exemplo tácito foi Paulo Freire. Porém, mais do que um apego ao discurso da pedagogia libertadora que se vinculava àquelas iniciativas populares, na tentativa de resistir durante este golpe, a opção do PT por atuar preferencialmente em EJA, nas administrações municipais, demonstra buscar respostas, no momento em que se encontra no poder, aos setores mais penalizados pelo

---

<sup>28</sup>Entrevistando a Coordenadora de Ensino e a última secretária, ambas fizeram questão de enfatizar o avanço que significou para SME a informatização do setor de modulação, o que, segundo as mesmas, contribuiria

Projeto de escola que se construiu ao longo da História da Educação Brasileira. Grande número de excluídos deste projeto se encontram hoje às voltas com os cursos supletivos, exames supletivos, no ensino regular noturno, ou perderam a esperança de poder chegar à escola.

É dentro desta tentativa de um exercício de coerência entre o discurso em favor do trabalhador dos setores da sociedade que vêm sendo penalizados pela política neoliberal excludente e a prática frente à SME de Goiânia, que procurou-se identificar o que de fato se deu nestes três anos de existência do Projeto AJA, como ele nasceu, em que condições nasceu e como sobreviveu. Para efeito de organização dos elementos que compuseram esta análise, serão apresentados, em seguida, apenas o histórico do projeto, no que se refere à sua origem e implantação, suas principais características, seus princípios e objetivos. Deixando para o capítulo seguinte a análise do cotidiano do projeto frente à realidade da SME e do projeto neoliberal para EJA.

### **2.3.1 - Origem e Implantação do Projeto AJA:**

A Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - nome oficial do Projeto AJA - tem seu início, enquanto concepção, na Faculdade de Educação, através da experiência realizada por esta faculdade, cujo título era "Intenção de Estudos", coordenado pela Professora Maria Helena Barcellos Café<sup>29</sup>. Na efervescência do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, do Governo Collor, toda sociedade fora convocada a participar do esforço de "erradicação" do analfabetismo no país. Com a proposta de liberação de verbas pelo MEC a partir de 1991, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, várias universidades elaboraram projetos nesta área, sendo que o projeto da UFG contava, entre outras ações, com a:

"- Produção e Conhecimento na área da Metodologia de Alfabetização para Meninos e Meninas com Defasagem Idade/Série no Ensino Fundamental." (Projeto UFG/MEC)

---

para inviabilizar a ingerência política na definição do local de lotação dos funcionários, o mesmo sendo proposto para frequência, distribuição do lanche, etc.

<sup>29</sup> A referida professora é uma referência para o Projeto AJA, tendo em vista que sua assessoria na SME, nos anos 93 e 94, foi de fundamental importância para a garantia da manutenção do processo de construção coletiva do projeto.

A ação proposta, assim como as demais, sofre com a demora na liberação dos recursos e, conseqüentemente, com sua defasagem, a partir de 1992, em função do processo inflacionário acentuado com as medidas econômicas do referido governo. Esta dificuldade financeira é que faz com que a universidade busque a parceria com a Secretaria Municipal da Educação que cede dois professores para que o projeto possa iniciar as turmas na Faculdade de Educação. De acordo com os coordenadores da pesquisa, o público alvo eram os adolescentes dos quais se objetiva descobrir quem são eles e como se poderia organizar uma escola capaz de lhes ensinar a construir sua identidade e cidadania, uma preocupação muito presente nos professores que conheciam a dura realidade dos meninos de rua de Goiânia e ouviam as seguidas queixas dos estagiários do Curso de Pedagogia quanto à rebeldia dos alunos da escola campo, no noturno.

"Esta célula inicial, constituiu-se na mola impulsionadora para elaboração do (...) Projeto AJA, feito pela Secretaria Municipal da Educação no início de 1993, e implantado no segundo semestre do mesmo ano em 12 escolas municipais, após aprovação do CEE." (Relatório ao CEE/abril/94)

Mediante as diretrizes propostas pela gestão 93/96, principalmente no que se refere à democratização do acesso e permanência de **TODOS** na escola, a experiência que vinha se realizando na Faculdade de Educação passou por um processo de reelaboração, a fim de que fosse implantada na rede municipal. à idéia inicial da "Intenção de Estudos" foi acrescentada uma estrutura de curso em módulos que corresponderiam às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Estas alterações basearam-se, principalmente, em projeto semelhante que já ocorria na cidade de Porto Alegre<sup>30</sup>, onde o Partido dos Trabalhadores já realizava sua segunda gestão administrativa consecutiva. Sobre esta experiência de Porto Alegre, Di Pierro comenta,

"Desde o início o projeto adquiriu características inovadoras: jornada semanal pouco intensiva, módulos de ensino curtos, orientação construtivista, avaliação processual, ênfase na valorização do docente por meio do trabalho coletivo e da formação em serviço." ( 1996: 07)

O Projeto de Porto Alegre, conhecido atualmente como SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos, foi um referencial importante na composição da proposta de Goiânia. As características inovadoras, destacadas pela autora, serão incorporadas

---

<sup>30</sup> Projeto de Experiência Pedagógica em Educação Básica de Jovens e Adultos. Porto Alegre, Parecer No 945/91 do CEE/RS/1991.

no projeto encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás com o título Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos, sendo que posteriormente, a equipe de coordenação escolhe o cognome PROJETO AJA.

Para o início do Projeto foram feitas, anteriormente, várias reuniões com escolas para discutir sobre o Ensino Noturno. Houve uma divulgação entre os diretores das escolas<sup>31</sup>, solicitando aos interessados em fazer parte do projeto para procurarem a coordenação do mesmo.

" Quinze escolas fizeram inscrição e compareceram à reunião de 8 de julho de 1993, onde foram definidas quais fariam parte do projeto. Fizeram parte desta reunião representantes de associações de moradores, vereadores, líderes religiosos, com os quais foi feita a seleção das escolas, seguindo os seguintes critérios: a escola deveria ter duas salas disponíveis; a demanda deveria estar comprovada; deveria atender às associações e entidades que já estavam organizadamente reivindicando." (E - 16, pag. 01) .

A seleção dos professores foi feita pela coordenadora do projeto, através de entrevistas individuais com todos os que se apresentaram na SME, utilizando como critério para a escolha a disponibilidade de tempo do professor para os estudos semanais e, principalmente, sua predisposição para o contato com o novo. O mesmo se dava com o professor convidado para fazer parte da coordenação do projeto, dele se exigia a disponibilidade de tempo, principalmente porque além da coordenação ele também deveria assumir uma turma do projeto, ou seja, todos os coordenadores eram também professores. O detalhamento deste processo encontra-se registrado no primeiro relatório encaminhado ao Conselho Estadual da Educação que data de abril de 1994.

Enquanto as questões administrativas vão sendo resolvidas na SME, o projeto passa pela tramitação no Conselho Estadual da Educação, onde é aprovado no dia 02 de julho de 1993, através da Resolução No 627, como experiência para dois anos que deveria ser acompanhada através dos relatórios semestrais e de uma avaliação no final deste período encaminhados a este conselho. A implantação oficial se deu em agosto deste ano, com duas semanas de curso intensivo para professores, seguidas do início das aulas no dia 16 do corrente mês.

---

<sup>31</sup> Deste processo selecionou-se inicialmente 8 e, finalmente, 12 escolas: 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 V, E.M. Zevera Andrea Vecci, E.M. Presidente Costa e Silva, E.M. Nicanor de Assis Albernaz, E.M. Zevera Andrea Vecci e E.M. Finsocial.

### 2.3.2 - Princípios e Objetivos:

Conforme documento<sup>32</sup> encaminhado ao CEE, os princípios básicos do projeto baseiam-se no conceito de **cidadania** "...concebida como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural."; no conceito de **identidade** "...definido como (...) metamorfose, como um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade..."; no conceito de **aprendizagem** como sendo uma "... construção conjunta do conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem." e no conceito de **linguagem** como "...construção coletiva superando a concepção de decodificação mecânica de sons e de transcrição gráfica de palavras, que tem norteado o processo de alfabetização."

Estes princípios revelam as preocupações que faziam parte do cotidiano dos autores/coordenadores do projeto, já evidenciadas em outros dois momentos deste trabalho, quer seja quando se referiu às iniciativas de alfabetização efetivadas pelos setores populares da década de 60, em especial, as propostas que partiram da militância católica; quer seja quando se reportou aos ideais de educação elaborados pelo conjunto de intelectuais do Partido dos Trabalhadores. Quando se refere à cidadania há uma preocupação com a distinção entre a proposta liberal de cidadania tratando o indivíduo apenas como sujeito jurídico, com direitos e deveres devidamente previstos nas leis do Estado; para além desta concepção, o Projeto retoma a proposta de um cidadão sujeito de sua história.

A ênfase dada à construção da identidade, inicialmente irá ter como referência primeira o adolescente, porém, com o desenrolar do processo, professores, coordenadores, alunos adultos, vão se percebendo nesta metamorfose, tanto quanto ou mais que os adolescentes. Os princípios de aprendizagem e linguagem demonstram o auge da grande reflexão do momento: Construtivismo; embora não sendo uma proposta clara, muito menos inédita, uma preocupação dos coordenadores era a de não perder de vista os alertas que este modismo vinha trazendo na área da educação, não deixando, porém, de buscar superar as reflexões apresentadas por ele até o momento.

Os objetivos propostos pelo projeto eram:

---

<sup>32</sup> Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos. (Optou-se por utilizar o cognome de Projeto AJA a este documento para facilitar sua identificação).

- "- Possibilitar aos alunos o ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental e sua permanência, com êxito, até o término deste grau de ensino.
- Assegurar ensino de boa qualidade criando formas alternativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos, superando a evasão e a 'cultura de repetência'.
  - Enriquecer a atividade escolar pela integração a centros de difusão cultural como bibliotecas e outros espaços de ação comunitária.
  - Desenvolver estudos e teorizações para validação e generalização da experiência.
  - Vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social.
  - Desenvolver habilidade de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender.
  - Estabelecer o domínio da sociabilidade pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, e de abertura ao outro." (Projeto AJA:08)

### 3 - PROJETO AJA - ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO - NOVOS E VELHOS DESAFIOS

Neste capítulo procurou-se apresentar a investigação propriamente dita do Projeto AJA. Examinar-se-á o que ele é, suas características e a metodologia de um projeto de educação de jovens e adultos, quem são seus agentes: os alunos, professores e coordenadores; o que há de peculiar neste projeto que tem presente em sua proposta princípios de educação popular; por fim, quais os impasses presentes, num confronto direto com os limites impostos pela estrutura da SME, para a sua sobrevivência.

O Projeto AJA é uma experiência pedagógica, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em nível de 1a. a 4a. séries do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos, que teve seu início em agosto de 1993, permanecendo enquanto experiência, oficialmente autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, até dezembro de 1997, quando passará por uma nova avaliação. Inicialmente, o projeto fora autorizado para funcionar por dois anos, tendo sido apresentado um relatório em 1995, houve o pedido de continuidade que foi autorizado pelo Conselho.

De acordo com a coordenação do projeto, a proposta do AJA era a construção de uma relação entre professor e aluno que viabilizasse o processo ensino-aprendizagem, superando o distanciamento tradicionalmente imposto entre a "autoridade" daquele que sabe e a "subordinação"<sup>33</sup> daqueles que não sabem. Da mesma forma, o projeto sugere uma mudança nas relações entre escola e comunidade, onde esta passaria a freqüentar o estabelecimento de ensino não mais de maneira esporádica e obrigatória, mas como espaço de encontro com o saber ali produzido.

A efetivação de algumas das questões relacionadas à relação professor/aluno/comunidade se efetivariam, de acordo com o projeto, com a implantação de um programa cultural <sup>34</sup> nas escolas, onde uma vez por semana eram realizadas

---

<sup>33</sup> Tais termos encontram-se em destaque por acreditarmos que nenhum deles pode ser tomado como totalmente legítimos, isto porque na relação professor/aluno, por mais complexa que seja, não há total autoridade nem total subordinação. Isto é, inclusive, o que garante a possibilidade de mudança em tais comportamentos.

<sup>34</sup> Estas atividades culturais constavam de uma parceria estabelecida através de convênio entre Universidade Católica de Goiás e SME. São recebidas por professores e alunos do Projeto, com avaliações que vão "desde o gostar demais, até o considerar perda de tempo". A grande defesa do programa vem dos alunos

diferentes atividades ligadas a temas de interesse. Em alguns momentos, estas atividades eram realizadas fora da escola: em teatros (Por exemplo a participação em 1993 e 1994 no Festival de Humor, realizados no Teatro Goiânia), cinemas, parques (Visitas ao Parque Ecológico de Goiânia e ao Parque Mutirama), planetário etc. Em sua maioria, aconteciam na própria escola, planejadas por professores e alunos, com a participação de pessoas da comunidade, como por exemplo: debates com Religiosos, Políticos e Representantes do bairro, grupos de teatro e capoeira que se apresentavam, exibição de vídeos com temas diversos, feiras de amostras .

### **3.1. - Características do Projeto**

Podem ser destacadas algumas das inovações propostas pelo Projeto AJA no momento em que ele passa a ser apreciado pelo Conselho Estadual de Educação, no primeiro semestre de 1993: tratava-se de uma experiência específica para uma clientela específica: adolescentes, jovens e adultos; propunha formação contínua dos professores, através dos encontros semanais; avanço progressivo dos alunos, nos módulos, independente do critério de frequência; matrícula em qualquer época do ano independente de documentação anterior de comprovação de escolaridade.

Para situar o Projeto AJA em relação às suas características, optou-se por fazer um paralelo entre este, o ensino regular noturno, o MOBRAL e algumas experiências de educação popular da década de 60, destacando similitudes e diferenciações que existem entre eles. Os dados coletados permitiram ainda, apresentar as variações que já vem ocorrendo dentro do que foi proposto pelo projeto inicialmente.

#### **- Estrutura didático-pedagógica:**

O ensino regular é caracterizado pela seriação, com duração de um ano

letivo para cada série. O projeto AJA assume uma proposta "supletiva", concebendo a conclusão da primeira fase do ensino fundamental após seis módulos com três meses

---

adolescentes que vibram com as atividades diferentes, entre elas, filmes; passeio ao Bosque dos Buritis; visitas à SANEAGO, Feira de Livros, Teatro Goiânia, Câmara Municipal, Zoológico, Planetário, Museus etc. A equipe de coordenação do Projeto afirma que as atividades que foram planejadas previamente, executadas e avaliadas, deram grande contribuição no processo ensino-aprendizagem.

de duração para cada, sendo que os módulos 1, 2 e 3 correspondem ao Bloco único de Alfabetização, o módulo 4 corresponde à 2ª série, o módulo 5 corresponde à 3ª série e o módulo 6 corresponde à 4ª série. Esta previsão de prazo de três meses para cada módulo, não significa que o aluno tenha que concluí-lo, alguns necessitam de mais tempo, outros vencem os conteúdos previstos em menos tempo. Portanto, o critério para o avanço de um módulo para o outro é o desempenho do aluno, que deverá ser beneficiado com a utilização de metodologias adequadas e de um processo de avaliação contínuo.

O caráter de flexibilidade da estrutura didático-pedagógica também esteve presente no MOBREAL, quer seja no Programa de Alfabetização Funcional (PAF), ou mesmo no Programa de Educação Integrada (PEI)<sup>35</sup>. Ambos consideravam a possibilidade de avanço, numa concepção de aceleração dos estudos.

Em se tratando dos diferentes movimentos de Educação Popular que antecederam o Golpe de 64, estes, tinham uma concepção básica de prática educativa, não vinculada ao aspecto da escolarização. Portanto, em seus programas não aparece a preocupação com vínculos às séries iniciais do primeiro grau, nem mesmo no que se refere à matrícula e progressão dos alunos. Mesmo o Sistema Paulo Freire, que fora adotado oficialmente pelo Governo de Jango, de 1962 a março de 1964, não adquiriu esta dimensão, estando ligado efetivamente a uma proposta de alfabetização, embora já mencionasse a necessidade de um processo de pós-alfabetização que, por questões ligadas às dificuldades conjunturais, sequer pôde ser amadurecido.

#### **- Progressão do aluno:**

No ensino regular noturno o aluno só é promovido à série seguinte se contar com 75% de freqüência no ano letivo, alcançando média 5 no final do ano. No projeto, o aluno pode progredir a qualquer momento, desde que demonstre condições ideais, atestadas por avaliações escritas, para freqüentar o módulo seguinte; não há exigência quanto a número de dias letivos.

Seguido da polêmica em relação às matrículas, a progressão é, sem dúvida, o ponto mais conflitante do projeto AJA, pois representa a possibilidade do aluno avançar para o módulo seguinte, com muito mais facilidade e em menor tempo.

“É significativo o total de avanços registrados, pois se no início do ano havia 380 alunos nos módulos equivalentes à 1a. série(1, 2 e 3), no final do ano esse número cai para 93. Isto aponta o avanço efetivo de 287 alunos, ou seja, 75 por cento.” ( Relatório ao CEE agosto/95, pag. 19)

Este avanço progressivo dos alunos não significa necessariamente que haja uma troca de sala, pois a maioria das turmas do projeto funciona com mais de um módulo, havendo turmas em que já se trabalhou com todos os módulos ao mesmo tempo. A experiência tem levado os professores a afirmar que é tarefa difícil misturar os três módulos iniciais com os demais, por outro lado, já é visível a impossibilidade de defender uma turma homogênea, tendo em vista que as facilidades e dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos trabalhados, variam conforme a área de conhecimento. Por exemplo, há alunos que acompanham o nível do módulo quatro em Português, porém, ainda estão no módulo dois em relação à matemática.

Na questão da progressão do aluno está inserida uma concepção de avaliação na qual o projeto se baseia:

“Quanto à avaliação será contínua e descritiva, no sentido de análise do sujeito em sua totalidade com a aprendizagem, na perspectiva da continuidade e do avanço na construção do conhecimento. Exames formais serão aplicados sem o aparato e o clima tradicional que os acompanham, neles os alunos deverão demonstrar o domínio das habilidades e conhecimentos requeridos para avançar dentro dos módulos ou séries dos quais frequentam.” (Projeto AJA:14)

Na experiência do MOBREAL coloca-se também como princípio avaliativo um processo global, abrangente e contínuo que definiria a progressão e conclusão do aluno no PEI. Neste processo estão incluídas estratégias, tais como: avaliações constantes realizadas pelos professores; avaliação direta da equipe do MOBREAL Central; avaliação indireta por meio de análise dos boletins de frequência; verificação escalonada do rendimento do aluno a partir de testes padronizados em três modelos de complexidade crescente. Os limites deste complexo processo de avaliação são apontados pelas próprias equipes de coordenação do MOBREAL:

“1) a definição a priori, pelas Secretarias de Educação, de um conteúdo que seria o equivalente às 4 primeiras séries;

---

<sup>35</sup> A partir de 1971, o MOBREAL deixa de restringir-se à alfabetização e institui este programa que correspondia às quatro primeiras séries do primeiro grau.

- 2) a incompatibilidade, muitas vezes, entre esse conteúdo, baseado quase sempre no Sistema Regular de Ensino, e as características de uma clientela adulta;
- 3) a dificuldade do professor em dosar o conteúdo, equivalente às 4 primeiras séries do 1º grau, conjugando as orientações das Secretarias de Educação e as necessidades e interesses do grupo de alunos.” (CORRÊA, 1979: 185-186)

Estes limites apontam o distanciamento entre o propósito de uma avaliação que partia do professor com seus alunos, indo parar numa estrutura de testes padronizados e avaliações centralizadas, que não tinham possibilidade de ter como referência as necessidades e interesses de cada grupo de alunos espalhados por todo o país, muito menos dar conta de definir as características da clientela adulta que a diferenciava da educação infantil.

#### **- Matrícula:**

Os alunos do ensino regular noturno possuem um período determinado às matrículas no início do ano letivo, enquanto para o projeto AJA as matrículas podem se efetivar a qualquer época do ano. Este, com certeza, seria para o projeto um dos pontos mais polêmicos, dado o condicionamento da escola em relação ao período fixo de matrículas. Até os próprios alunos não entendiam tamanha flexibilidade, considerada por alguns como desorganização. O fato é que as condições reais de muitos adolescentes, jovens e adultos os colocam em situação frequente de migração, quer seja pelas questões de mudança de trabalho e de moradia, ou mesmo pela busca de melhores condições de vida. Isto os priva de cumprir prazos e exigências de documentação feitas pela escola regular.

Este aspecto de flexibilidade na entrada ou retorno de alunos nos programas de Educação de Jovens e Adultos sempre se fizeram presentes. Sejam eles de iniciativa do movimento popular ou de iniciativa governamental, há uma preocupação com o acesso e a permanência a estas experiências. Neste sentido, uma estrutura rígida de prazos estipulados para ingresso e reingresso só dificulta mais a situação daqueles que por diferentes motivos têm que se ausentar dos programas temporariamente.

#### **- Conteúdos trabalhados**

O conteúdo a ser desenvolvido em cada um dos módulos do Projeto AJA, tem sido alvo de discussões e reelaborações nas reuniões semanais de professores, tomando por base o currículo comum proposto para o ensino regular, mas em busca de outra perspectiva. Avaliando a dificuldade que isto representa, uma das coordenadoras afirma,

“...não conseguimos trabalhar em cima de uma listagem mínima de conteúdos, foi apenas iniciada no começo de 1994, mas só no final de 1995 é que voltamos a ela.” (E - 05, pag. 02)

Esse caráter de indeterminação e elaboração coletiva, no que se refere à proposta curricular do projeto, tem uma correlação com as experiências da década de 60. Projetos como MEB e Sistema Paulo Freire, partiam da concepção de que os conteúdos a serem trabalhados não estavam dados, mas antes precisavam ser investigados coletivamente, para serem sistematizados também coletivamente. O que não significa dizer que se trabalha apenas com aquilo que o aluno já traz, ao contrário, parte-se deste ponto para ir além dele, em busca de outros conhecimentos que também possam adquirir significado para sua aprendizagem.

A experiência da Secretaria Municipal de Natal (RN): De Pé no Chão Também se Aprende a Ler - 1961, influenciada pela dinâmica aplicada nos círculos de cultura sob orientação de Paulo Freire, já refletia esta preocupação com um programa construído a partir dos elementos da prática docente e discente:

“Semanalmente a orientadora/supervisora reunia-se com seus monitores (...) Sua pauta ganhava mais um item: coletar e discutir sugestões para os conteúdos que deveriam ser ministrados. (...) as sugestões dos monitores eram estudadas, compatibilizadas; definia-se uma direção de aprendizagem e esta ‘matéria-prima’ transformava-se nos conteúdos...” (CUNHA, 1994: 26)

Este mesmo dinamismo na definição dos conteúdos a serem trabalhados encontra-se nos documentos do MOBREAL, principalmente no que se refere ao Programa de Educação Integrada (PEI). Porém, a descrição do material didático encaminhado aos alunos e os comentários sobre a exploração do texto gerador colocam este processo sob suspeitas, como pode ser observado:

“Desde a fase experimental foi distribuído, aos professores e alunos, o conjunto didático básico, material elaborado de acordo com a metodologia e os princípios do Programa de Educação Integrada. Esse conjunto era constituído de: livro de texto, livro

glossário, livro de exercícios de matemática, livro do professor, conjunto de cartazes(...).

O fato de um mesmo texto gerador ser trabalhado em diferentes regiões do Brasil, em função do material didático adotado, não se constitui num obstáculo para sua adequação à realidade local.” (CORRÊA, 1979: 179-183)

Um material produzido, publicado e enviado a todos os cantos do país para ser usado, desde a fase de implantação do programa, não pode ter sido elaborado pelos sujeitos envolvidos no processo de efetivação deste. Quanto às adequações dos textos geradores às realidades locais, é preciso lembrar que os “professores” que atuaram no MOBREAL, em sua grande maioria, eram pessoas não habilitadas, leigas portanto, e que não contavam com um acompanhamento pedagógico sistemático em suas ações, o que dificulta a possibilidade de reflexão e de recriação em torno destes “pacotes pedagógicos”.

#### **- Número de alunos em cada turma:**

A rede regular noturna, de acordo com orientação da SME, deveria matricular o mínimo de 35 alunos por sala<sup>36</sup>. O projeto definiu o número máximo de 20 alunos para as turmas de adolescentes e de 25 para as turmas de jovens e adultos. Conforme informação dos professores havia turmas que se iniciara com 15 alunos. Através da observação dos dois relatórios encaminhados ao CEE e dos depoimentos dos coordenadores e professores, a maioria das turmas garantiram o número de matriculados previstos no projeto inicial, tendo sido criadas, em alguns casos, listas de espera de alunos que deveriam ser chamados quando ocorresse alguma progressão para o módulo seguinte que liberasse uma vaga. Dependendo da demanda, este número tem aumentado, mas há uma perspectiva de que é preciso tentar manter o número máximo previsto, para que não se perca na qualidade do atendimento.

Uma experiência em EJA que tem esta questão do número de alunos por turma bastante diferenciado é o PAF do MOBREAL. As turmas de alfabetização variavam de 01 a 25 alunos, desde o atendimento individual até as turmas que tinham a remuneração do alfabetizador calculada tendo como base o valor aluno-programa. As

---

<sup>36</sup> Uma reclamação constante dos professores e coordenadores do Ensino Noturno de Primeira Fase era a de que muitos diretores autorizavam matricular até sessenta alunos por sala, com a justificativa de que muitos saíam até o final do ano letivo e corriam o risco de ter que fechar as turmas.

diferenças são justificadas nos documentos do movimento, em função das características locais que impuseram ao programa condições de funcionamento. Ao contrário do que informa o Projeto AJA, com uma preocupação de que o quantitativo de alunos não prejudique a qualidade do processo ensino-aprendizagem, o MOBRAL destaca que o quantitativo de alunos era interesse de seus alfabetizadores, pois assim receberiam mais.

“O pagamento aluno-programa é uma forma de tornar vivo o interesse do alfabetizador, para que o aluno frequente as aulas até quase o final do Programa, pois dessa frequência dependerá também a sua gratificação. Quando o recrutamento de alunos torna-se difícil pela rarefação da clientela ou por sua resistência em frequentar classes de alfabetização, há, forçosamente, uma baixa gratificação do alfabetizador, o que pode refletir numa diminuição do interesse em realizar o trabalho.”(CORRÊA, 1979: 164)

#### **- Carga horária:**

As aulas nas escolas do noturno regular, da SME, têm início às 19:00 hs e término às 22:45 hs. A carga-horária do projeto é de três horas por dia para o aluno e três horas e meia para o professor, sendo que esta meia hora a mais para o professor tinha o objetivo de proporcionar a troca de experiências entre os professores da mesma escola. A utilização desta meia hora, diferenciou-se nas diversas escolas, sendo que em algumas funcionava antes do turno de trabalho e em outras, após o término das aulas. Não foi difícil constatar que em algumas escolas este encontro não chegava a ocorrer de fato, seja pelas dificuldades dos professores em chegar antes ou ficar depois, por morarem distante dos locais de funcionamento do projeto; seja pela falta de compreensão de alguns da necessidade de uma discussão do andamento do projeto em cada escola, e seus desdobramentos.

O MOBRAL, assim como as iniciativas do movimento popular do início da década de 60, tinha a maioria de seus grupos de alfabetização funcionando duas horas por noite (em geral elas funcionavam à noite), num período de três ou cinco dias na semana, durante quatro a cinco meses. Mesmo a experiência de Paulo Freire, em Angicos-RN, de alfabetização em 45 dias, fora revista quando da montagem do Sistema de Educação adotado pelo governo federal. Já quando se tratava do processo posterior à alfabetização do MOBRAL, no caso do PEI, a duração prevista era de 10 a 18 meses,

---

com um total de 720 horas que poderia ser distribuídas conforme critério das Secretarias de Educação.

#### **- Formação do Professor:**

O que está previsto pelo Estatuto do Magistério da SME é que todo professor em exercício em unidade escolar de 1º grau, até a 4ª série, terá uma jornada de trinta horas-aula semanais, das quais trinta por cento serão dedicadas às atividades extra-classe, entre elas o planejamento das atividades docentes, atividades de pesquisa, confecção de material didático-pedagógico, correção de atividades e outras. Na prática, as escolas de primeira fase do noturno, toda sexta feira, dispensavam os alunos às 21:00 hs, para realizar até às 22:45 hs seu planejamento e replanejamento de atividades<sup>37</sup>. Isto não significa dizer que todas realizavam esta atividade. No Projeto AJA, a concepção das horas atividades toma um contorno bem diferenciado, porque os professores que vinham para o projeto necessitariam dispor de um horário livre, pela tarde ou pela manhã, uma vez por semana, para se reunir num grupo de estudos. Esta tem sido a prática desde 1993, com erros e acertos, mas, em geral não se encontra dentro do Projeto quem seja contra a realização das reuniões.

“Destacamos desta atividade (reuniões semanais) o início da mudança de perspectiva dos professores, no que se refere à preparação para suas atividades em sala. Na medida em que o processo requeria uma construção coletiva e contínua, o estudo semanal demonstrou que nossa formação enquanto educadores não pode parar. Não basta ter o diploma de curso superior, não basta ter um ‘treinamento’ para determinada área de atuação, a dinâmica do projeto exigiu uma retomada dos seus princípios constantemente.” (Relatório abril/94, pag.08)

Os professores foram preparados durante um curso de dez dias, nas duas primeiras semanas de agosto de 1993, com base nos princípios e objetivos do projeto. Após este primeiro contato com a proposta, os professores passaram a se encontrar semanalmente, subdivididos em grupos, para avaliação da experiência de sala de aula. Nestes momentos procurava-se fazer um confronto entre a metodologia de cada professor, seus efeitos sobre a turma e as possibilidades de melhorá-la e adaptá-la às

---

<sup>37</sup> Com a entrada da última secretária que assumiu a SME nesta gestão, esta atividade foi proibida de ser realizada às sextas feiras, sendo sugeridas para serem realizadas aos sábados, quando muito de quinze em quinze dias.

diferentes situações de aprendizagem. A partir destes encontros, o grupo sentiu a necessidade de construir um programa curricular para nortear o trabalho do professor com os alunos, incluindo uma definição pela metodologia e pelos materiais a serem utilizados.

A experiência do Município de Natal, em 1961, também se utilizava de encontros semanais onde, inclusive, eram levantados os conteúdos a serem trabalhados posteriormente a partir dos relatos das experiências dos monitores com os alunos. A experiência de formação dos monitores do MEB, que inicialmente se deu através da preparação para atuar nas escolas radiofônicas, assumiu variadas formas e uma dimensão ampla nas discussões propostas:

“...Nos treinamentos de reciclagem, a análise da realidade se abria para problemas da realidade regional, nacional e mesmo internacional. Empregando as técnicas não-diretivas, criava-se um clima de intensa participação e era uma descoberta e encantamento ver aqueles que não falavam, ou nem levantavam a cabeça para mirar de frente os expositores, em pouco tempo se transformarem, debatendo, expondo pontos de vista que manifestavam longa maturação de raciocínio, mostrando atitudes e comportamentos criativos e imaginosos.”(WANDERLEY, 1984: 414)

A experiência do MOBREAL, que se deu em momento posterior às citadas acima, utilizou-se de uma estratégia de formação inversa, pois, nos primeiros anos de funcionamento do PAF e PEI, de acordo com Corrêa (1979), a qualificação de alfabetizadores se caracterizava pela uniformidade. O treinamento era dado pelos técnicos do MOBREAL Central com apoio de agentes pedagógicos dos estados. Como o nível de qualificação dos alfabetizadores era baixíssimo, o MOBREAL optou pela qualificação via rádio, na expectativa de que o treinamento se desse de forma mais rápida. A experiência foi mostrando que este treinamento à distância e pontual não funcionava a contento, por esse motivos alguns estados passam a realizar encontros semestrais e mensais. Porém, mesmo estas adequações e reformulações não perderam de vista o direcionamento e o controle dos técnicos em nível central.

### **3.2. Os agentes do Projeto AJA:**

#### **- Os alunos:**

Através dos questionários aplicados a alunos que freqüentam as turmas do Projeto, alguns desde 1993, outros que já estão fora delas, cursando a 2ª fase do 1º grau, ou ainda, já estão no 2º grau, procurou-se definir o perfil deste aluno. Foram levantados aspectos pessoais, familiares e escolares, na tentativa de colher informações que contribuíssem para a elaboração de um perfil sócio-econômico. Mas, sem dúvidas, esta aproximação não poderia ter se dado apenas pelos questionários, por isso, elaborou-se uma entrevista buscando entender o que pensa o aluno do AJA sobre a função da Escolarização na sua vida e como ele avalia o Projeto do qual faz parte.

Um contato com outras pesquisas que têm relatado experiências com Educação de Jovens e Adultos<sup>38</sup>, confirmam uma tendência nacional, e mesmo mundial, de aumento da clientela atendida pelos sistemas de ensino, nas modalidades de Ensino Regular ou Suplência, dos alunos que estão fora da faixa tida como "normal" para a escolarização (7 ao 14 anos para o Ensino Fundamental). Isto significa dizer que cresce o número de alunos cada vez mais jovens, sendo atendidos pela Educação de Jovens e Adultos. Os dados sobre o Projeto AJA confirmam esta informação já que, de acordo com os indicadores etários destes alunos, cerca de 36% possuem 18 anos e menos, e mais outros 34% possuem entre 19 e 30 anos. Portanto, uma boa parte destes alunos estão entre a adolescência e a juventude (Gráfico Nº ...em anexo).

Outro dado significativo é o fato de que 34% destes alunos entraram na escola na idade prevista em Lei, ou seja, com 7 anos, em alguns casos, até com menos idade. Somente 22% destes alunos passaram a freqüentar uma escola após 16 anos (Gráfico Nº ... em anexo). Isto também confirma o fato de que a EJA hoje atende, em ampla maioria, os "excluídos" do Ensino Regular diurno. Muitos são os motivos apresentados por estes alunos para justificar sua defasagem idade/série, entre eles, há para alguns, o clássico: "...eu tinha dificuldades para aprender, era rude.", um discurso construído inclusive nas próprias escolas por onde passaram, conforme afirma Patto (1993)

Uma observação mais cuidadosa nas entrevistas revelam problemas antigos do Sistema Escolar Brasileiro, tais como: não existência de escola nas zonas rurais, a distância das que existiam, a falta de professores para os locais mais distantes, a inadequação das metodologias aplicadas, a disciplina utilizada como instrumento de punição causando a expulsão dos alunos, a necessidade precoce de ingressar no

---

<sup>38</sup> Celi Pezolo...Rosa Maria Torres....

mercado de trabalho. A este respeito, Patto, já chamava a atenção quando analisou os resultados de sua pesquisa sobre a produção do fracasso escolar:

“O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.” (1993: 343)

Uma outra ordem de fatores detectados se aproxima da visão de mundo presente em algumas pessoas das camadas sociais mais simples, como por exemplo, a de que não precisava colocar os filhos na escola, porque de nada adiantaria, eles precisavam mesmo era aprender a trabalhar. Esta visão, sem dúvidas é construída no seio de uma sociedade hierarquizada, elitista e que reservava aos que viviam, principalmente, no campo, a idéia da imobilidade social, neste sentido, para as atividades braçais de nada servia saber ler e escrever. Mas, o que outras pesquisas, como a de Bourdier, indicam é que esta concepção diferenciada do valor da instrução, da escolarização não está presente apenas nas camadas sociais de baixo poder aquisitivo. Em sua obra sobre a economia das trocas simbólicas, este autor analisa diferentes concepções em grupos sociais da classe alta:

“As frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais em educação de seu filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica. As frações mais ricas em capital econômico dão primazia aos investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais e educativos, atitude bem mais frequente no caso dos empresários industriais e grandes comerciantes do que na nova burguesia de tecnocratas o setor privado que manifesta a mesma preocupação pelo investimento racional tanto no plano econômico como no plano educacional.” (1987: 324)

Essa postura de alguns pais de alunos que frequentam as classes de EJA confirmam uma outra conclusão apresentada por Bourdier, a de que a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico.

“Como a estrutura de distribuição de capital cultural não corresponde exatamente à estrutura do capital econômico e político, a autonomia relativa de que dispõe o mercado escolar só parece justificar a ideologia do mérito segundo a qual a justiça escolar forneceria uma espécie de recurso ou revanche àqueles que não possuem instrumento a não ser sua ‘inteligência’ ou seu ‘mérito’...” (Idem, 334)

Parte dos alunos que experimentaram, mais intensamente, esta concepção dos pais em relação aos estudos, então entre os 36% dos entrevistados que

possuem acima de 31 anos de idade, cujo período de ingresso na escola coincide com um momento na História do Brasil e do próprio Estado de Goiás, a década de 70, de redefinição dos rumos da política econômica do país, tendo como um de seus aspectos marcantes o êxodo rural provocado pela necessidade de mão-de-obra nas indústrias, ao mesmo tempo em que se observa a mecanização da produção agrícola. Por tudo isto é marcante a fala dos alunos com relação às inúmeras vezes em que tiveram de se mudar, perdendo a oportunidade de continuar os estudos. Cada novo local de moradia significava começar tudo de novo, muitas vezes com problemas simples de falta de documentação escolar, mas que impediam a continuidade dos estudos.

Determinando os constantes fluxos migratórios, as razões de cunho econômico, também têm um grande peso na saída dos alunos da escola. Isto porque, grande parte deles deixam precocemente o ritmo "normal" de estudos para ingressar no mercado de trabalho, por vezes em condições subumanas. Exemplo disto é o número de meninas que deixam suas casas, o convívio com a família, e vão morar em casas onde passam a trabalhar sem direito a salário digno, menos ainda aos estudos. É significativa a presença de domésticas entre as alunas do AJA, e mais significativa é a afirmação destas de que seu objetivo em estar estudando é para mudar de emprego, "ser alguém na vida".

É por parte das mulheres que se encontra outro motivo de não ter tido acesso à escolarização na idade de 7 anos, algumas afirmaram, principalmente as idosas, de que os pais não as colocaram na escola, porque aquele não era lugar para elas, afinal, de que serviria a uma mulher saber ler e escrever, para "...mandar carta pros homens?" Uma visão peculiar, principalmente, aos 35% dos alunos de origem rural, ou mesmo entre os 65% que afirmaram ter nascido na zona urbana, sendo que destes 50% vêm de cidades pequenas, em sua maioria, do próprio interior do Estado de Goiás, mas também de diversos Estados do Nordeste, de Tocantins, Minas Gerais e outros, de onde não difere muito esta visão preconceituosa com relação ao papel e ao lugar da mulher na sociedade.

Dos alunos do Projeto, mais de 50% dos entrevistados, vêm de família onde a mãe e o pai não tiveram nenhum acesso à escolarização, ou seja, nunca estudaram (Gráficos Nº ... e Nº .....). Cerca de 40% chegaram ao primeiro grau, sendo que destes, 75% não passaram da 4ª série primária. Apenas 4% dos pais dos alunos entrevistados chegaram ao segundo grau, havendo entre estes alguns que não concluíram. Isto explica em parte o antagonismo entre as posturas destes pais no que se

refere à necessidade da escolarização. De um lado, alguns que não vêem na escola nenhuma utilidade, e de outro, uma significativa maioria que espera que seus filhos estudem mais do que eles e, por isso, quando foi perguntado aos alunos o que os pais pensavam deles estarem estudando novamente, a maioria fala da satisfação daqueles e da esperança de que eles poderão ter mais chances de "vencer na vida".

Outro aspecto ligado diretamente ao nível de escolaridade dos pais é a sua profissão. Grande parte destes pais e mães são de origem rural, portanto, tem na lavoura o seu meio de sobrevivência. Os pais que estão na zona urbana lidam principalmente na construção civil, como pedreiros e serventes, outros ainda, trabalham de motorista, comerciante, vendedor ambulante e outras. As mães, que, social e culturalmente falando, acumulam o trabalho dentro de casa e o trabalho fora de casa, são além de donas de casa, lavadeiras, domésticas, costureiras, salgadeiras, passadeiras, porteiras, entre outras.

Este quadro familiar retrata uma classe social bastante definida na sociedade brasileira. A quase totalidade dos alunos da EJA vêm de famílias muito pobres, com dificuldades de manter níveis suportáveis de sobrevivência, dadas as restrições impostas pelos baixos salários e pelas precárias condições de moradia, haja visto que, dos alunos entrevistados 70% não possuem casa própria, moram de aluguel ou em casas cedidas por outros, ou mesmo moram nos locais onde trabalham, mas este espaço não lhes pertence.

Quanto ao gênero, 60% destes alunos do projeto são mulheres, que com sua presença na escola, em percentual pouco maior que a de homens, já vêm tentando ocupar os espaços que lhe foram negados até então. Pelos dados coletados pode-se observar que elas se fazem presentes nas diferentes turmas, independente da idade. Isto não é observado entre os homens que se concentram entre os mais jovens, ou seja, os alunos do AJA que têm mais de 40 anos são majoritariamente mulheres. Isto explica também porque a profissão que mais se destaca entre estes alunos é a de doméstica.

No aspecto profissional, constatou-se que 75% dos alunos do AJA trabalham, mas apenas 24% destes têm carteira assinada. Dos 25% que não trabalham efetivamente 33% são aposentados ou pensionistas e o restante está desempregado. Há um processo declarado de exploração de mão-de-obra, quando constatamos que 40% destes alunos recebem apenas um salário mínimo, chegando a 60% se considerarmos a remuneração entre 1 e 2 salários mínimos. Este dado frente ao número de horas

trabalhadas é revelador da exploração por que passam estes trabalhadores, ainda 40% dos alunos percorrem uma jornada de trabalho maior que 9(nove) horas diárias. Exemplo mais declarado do tipo de exploração a que são expostos estas trabalhadoras é o de uma aluna que revelou trabalhar a mais de cinco anos de doméstica, sem nenhuma remuneração, em troca de comida, roupa e casa para morar.

Outro dado importante com relação à remuneração dos alunos do AJA é que cerca de 30% deles utilizam 100% de sua remuneração em gastos do orçamento familiar, não retirando nada em seu benefício exclusivo. Outros 18% repassam 50% do que recebem para o orçamento familiar (Gráfico Nº ....).

Estas informações relacionadas às horas trabalhadas e à remuneração do trabalhador, implicam diretamente no seu rendimento escolar, no que se refere às possibilidades físicas e psicológicas para a freqüência aos cursos noturnos. Não apenas o cansaço físico e mental, mas a subnutrição e as marcas do preconceito social sobre aqueles que "já passaram da hora de concluir os estudos", são fatores que desafiam dia-a-dia os alunos dos cursos de EJA. Há uma ausência quase que total de outras alternativas de experiência coletiva que não sejam a família e a escola: 78% dos alunos do AJA não participam de qualquer grupo organizado, seja ele ligado a associações reivindicatórias ou de lazer. Apesar de apenas 15% ter declarado não ter religião alguma, entre os 60% que se declararam católicos e os 24% que se declararam evangélicos, a maioria afirma participar pouco da vida de suas igrejas, reduzindo-se o contato a algumas missas e cultos. Os poucos alunos que se declararam participantes de grupos estão ligados a grupo de idosos, inclusive uma das turmas do Projeto AJA funciona em uma Casa de Idosos. Outros exemplos que foram citados pelos alunos incluem times de futebol, grupos de jovens, capoeira, fã-clubes e outros, mas estes estão em número bastante reduzido.

É um alunado oriundo de família com baixo nível de escolaridade e baixo poder aquisitivo, sobrevivendo com baixíssimos salários e uma pesada jornada de trabalho. Em sua maioria, jovens de 11 a 30 anos, que mergulhados num ritmo acelerado de luta pela sobrevivência, ainda vêem na escola a única possibilidade de sair desta condição de subemprego, de sobrevivência. Na fala destes alunos como que acenam para uma última cartada em busca de melhores condições de vida: a ascensão pela escola.

Mas o que busca este aluno no Projeto AJA já que, a grande maioria, com raríssimas exceções, já freqüentou a escola anteriormente? O retorno significa para eles

a tentativa de concluir o que fora interrompido, seja o primário (1ª a 4ª séries), o primeiro grau completo, chegar ao segundo grau e, para alguns o sonho de chegar à universidade. Este sentimento está acompanhado de várias expectativas: uma ligada ao conceito de aprendizagem, com uma perspectiva de que na escola eles poderão "aprender tudo", "aprender mais", "pra saber conversar", "não usar mais o dedo pra assinar", "ganhar mais sabedoria", deixar de ser cego"; outra ligada a ascensão social, pois através da escola poderão "vencer na vida", "ser importante", "ser alguém", "ser melhor", "deixar de ser doméstica"; mas, o pensamento que está mais presente nas expectativas dos alunos se liga à mudança de emprego, eles acreditam que a escolarização os possibilitará sair de um emprego "pesado", "ruim", "vergonhoso", para um emprego mais "leve" e "digno", "fazer concursos", "tornar a vida mais fácil".

Os alunos do projeto AJA acabaram por se constituir enquanto grupo "familiar", foram se agrupando, principalmente, através de um ciclo de amizades. Quando perguntados sobre como ficaram sabendo do projeto, há sempre uma história de um colega, uma vizinha, um filho ou irmã que informaram. Em alguns casos, a divulgação fora feita pela própria professora da turma ou diretor da escola, numa atividade de visita aos moradores próximos da escola. Mas há ainda aqueles que conheceram o projeto e estão nele como condição de manutenção do seu emprego, trata-se dos adolescentes ligados à Fundação Cidadão 2000<sup>39</sup>, que tem agrupados meninos e meninas de rua, ou que estão nas ruas, para um trabalho alternativo e buscando sua recuperação na defasagem escolar. Este último grupo é minoritário dentro do Projeto AJA, apesar de muitas pessoas acharem que o projeto é só para menores de rua.

Outra questão levantada por quem frequenta uma turma de AJA é a proximidade do local de funcionamento do projeto, da moradia dos alunos. 50% dos alunos chegam de suas residências às turmas sem utilizar qualquer meio de transporte para tanto; outros 15% utilizam bicicleta para sua locomoção e 30% se utilizam de um ônibus. Os 5% que precisam se deslocar com mais de um ônibus reivindicam a ampliação do número de turmas do Projeto, para que outros setores sejam atendidos. Para uma clientela cujo fator cansaço tem sido extremamente relevante nos processos de evasão e repetência, nada mais justa do que a reivindicação feita.

#### **- Professores e/ou Coordenadores:**

---

<sup>39</sup> A Fundação Cidadão 2000.....

O projeto AJA desde sua origem caracterizou-se como uma experiência institucional, neste sentido, os professores e coordenadoras na sua quase totalidade foram e são funcionários da rede municipal de ensino. Só havendo exceção para duas coordenadoras que participaram da equipe nos anos de 93, 94 e 95 e que vinham de experiências em EJA, ligadas a movimentos populares.

A condição de professor e/ou coordenador também faz parte da concepção que o projeto defende de que todos os coordenadores devem estar em uma sala de aula de AJA, para poder contribuir com sua experiência prática na condução do projeto como um todo. Esta posição encontrou divergências entre alguns professores, mas a maioria acha positivo o fato do coordenador também enfrentar o dia-a-dia das dificuldades com a realidade da escola e dos alunos. Na prática, o que se constatou é que em alguns momentos desta experiência do projeto, alguns coordenadores tiveram que deixar suas turmas em função do acúmulo de atividades, em sua maioria burocráticas, na secretaria. A divergência em torno desta questão se evidencia nas entrevistas,

“...eu tenho uma opinião que se for pra continuar na coordenação eu acharia que a gente tem que afastar da sala de aula. Não dá, é lindo, é muito bonito você coordenar e ter sala de aula, mas eu acho que estes dois anos já deram o suporte que a gente precisava, não tem condições de você coordenar e ter uma sala de aula.” ( E - 05, pag. 07)

“...eu já poderia dar um basta na sala de aula, mas só que a sala de aula é a minha paixão, se eu fosse dar um basta, eu daria na coordenação. (...) eu acho assim, toda pessoa que trabalha dentro do projeto ele tem que colocar a mão na massa, para depois falar como que a massa é feita.” (E - 02, pag. 05)

O período de 93 a 96 que foi pesquisado, envolveu a participação de um número bem diferenciado de professores. Inicialmente, eram 26 . No final de 1993, houve uma pressão para que se ampliassem as turmas, havia vários pedidos, conforme entrevista com uma coordenadora, que vinham desde diretores, pais, alunos, até políticos. Com isto, o projeto passa a ter 60 turmas em 1994, portanto 60 professores. A experiência se revela negativa e faz com que a coordenação recue neste quantitativo, mantendo uma média de 30 professores nos anos de 95 e 96. O relatório de agosto/95 indica algumas dificuldades quando da expansão das turmas:

“...dificuldades se fizeram presentes, com relação aos professores recém-modulados na escola - alguns destes recém concursados e admitidos na rede, outros oriundos de escolas em que não havia Projeto AJA, não apresentando nenhum conhecimento a respeito deste.” ( pag. 10)

A maioria deste professores cumpre uma carga horária de 60 horas semanais (dois turnos de trinta horas cada), sendo que alguns atuam, não apenas na rede municipal de ensino, mas também na Rede Estadual. É uma carga horária pesada se for considerada a proposta de formação contínua do projeto, que prevê uma reunião semanal de planejamento e avaliação. Todos optaram por fazer parte do projeto, tendo em vista que a entrada de um novo professor se dá mediante apresentação de sua proposta como um todo, para que o professor considere se é possível ou não responder às suas exigências, aos desafios por ele colocados.

### **3.3 - Peculiaridades do Projeto:**

" A evasão e a repetência podem diminuir pela modificação do relacionamento professor/aluno e da forma de avaliação desenvolvida(...). A avaliação sem a utilização do erro como indicador de fracasso e sem a atribuição de notas até que o aluno possa `avançar', se mostrou um bom começo, necessitando aprofundamento na questão. A formação do professor deve ser contínua e não se restringir ao conteúdo e à metodologia. O clima de relacionamento humano baseado no respeito e no diálogo é fator de aprendizagem." (Relatório - Abril/94, pag. 25)

Estas afirmações constam do primeiro relatório enviado pela coordenação do projeto AJA ao Conselho Estadual de Educação, passados sete meses efetivos de implantação do mesmo. São considerações positivas relacionadas à experiência. O índice de evasão sofreu uma alteração considerável se comparado ao Ensino Regular Noturno, conforme dados apontados adiante. Apesar dos equívocos evidenciados no conceito de evasão escolar utilizados pela Coordenadoria de Administração Escolar, ao computar este dado subtraindo do quantitativo de alunos matriculados no início do ano, aqueles que se mantiveram frequentes até o final do ano letivo, sem considerar os alunos que nunca frequentaram, ou mesmo aqueles que foram promovidos para outras

séries mediante aplicação dos pareceres 075/90 e 080/92<sup>40</sup>, ainda assim, a taxa de evasão ainda se mantém em torno de 40%. A experiência do Projeto registra uma redução<sup>41</sup> nesta taxa,

“Como resultado significativo, podemos afirmar que a evasão tem sido menor que a taxa brasileira e goiana, 20% em média, contra 40% habituais.” (CAFÉ, 1996: 64)

Estes resultados suscitam um questionamento das condições que o possibilitaram. Deve haver algo nesta experiência que possibilite a permanência de um número significativo de alunos, com um índice total de evasão que reduziu-se pela metade em relação ao ensino regular noturno, que é a outra experiência existente em EJA na secretaria. A investigação realizada por esta pesquisa indica alguns fatores que contribuíram para isto e que são de duas naturezas: uma primeira relaciona-se ao processo de sustentação do projeto dentro da estrutura da SME, que nestes três anos adquiriu uma autonomia relativa a ponto de desafiar as concepções autoritárias e centralizadoras, presentes nos diferentes setores da secretaria; uma segunda natureza, mas que está intimamente relacionada à primeira, refere-se aos fatores internos do projeto e que se explicitaram no cotidiano da prática nas escolas.

### 3.3. 1 - A autonomia necessária à sobrevivência:

As entrevistas revelam que no decorrer do projeto foram sendo percebidas diferenciações de encaminhamento do mesmo que levaram professores e coordenadores a se manterem. Uma destas características se revela na posição que o projeto assume dentro da estrutura da SME e isto se evidencia nos depoimentos abaixo:

“Eu acho que a vida é mutante, é dinâmica e `tudo vale a pena quando a alma não é pequena. Aqui aprendi muito, eu conheci muitas pessoas aqui, importantes para mim, que contribuíram para a minha formação. A questão de estreitar laços eu aprendi aqui. Eu

<sup>40</sup> Os pareceres 075/90 e 080/92 do Conselho Estadual da Educação garantem aos alunos ingresso no Ensino Fundamental, através de exames de qualificação, o que elimina a necessidade de apresentação de documentos que comprovem escolaridade anterior.

<sup>41</sup> Conforme dados apresentados pela coordenação do projeto ao CEE, o número de alunos matriculados e evadidos, nestes três anos do Projeto foram:

ANO	ALUNOS MATRICULADOS	EVASÃO
1993	428	14,5 %
1994	1040	20,4%

já tinha muita clareza disso, mas é aqui no projeto, junto com a equipe, isto se confirmou. Porque várias conquistas que a gente teve aqui dentro da secretaria, contra a instituição, foram porque nós éramos uma equipe (...). Aqui eu tive clareza desta questão de estar trabalhando em equipe, de trabalhar com o grupo, apesar das diferenças que existem e são inerentes ao ser humano. Mas eu aprendi que este trabalho interdisciplinar, em equipe, é extremamente interessante e que se você trabalha respeitando estas diferenças, e é isto que a gente tenta fazer aqui, é proveitoso.” (E - 06, pag. 02 - Grifo nosso)

“...quanto a sua essência, desde o princípio, o projeto não mudou porque a coordenação não mudou. Mudou o secretário, foi mudando, mas a coordenação ficou sendo as mesmas pessoas. E como a gente aprendeu a trabalhar sozinho ali dentro mesmo... A coordenação permaneceu, apesar do secretário mudar, e foi essa a nossa vitória. A gente foi levando, a gente foi levando aos trancos e barrancos, chorando, brigando, mas foi ali que nós vencemos.” (E - 02, pag. 04 - Grifos nossos)

Estas duas últimas falas chamam atenção para um aspecto fundamental na manutenção do próprio projeto, a capacidade de construção de autonomia dentro da estrutura da SME. Mas, o que há nesta instituição que para você tocar um projeto tem que ser “contra” ela, ou aprender a “trabalhar sozinho ali dentro mesmo”? Na busca desta resposta foram sendo encontradas as relações que se estabelecem dentro da secretaria e a visão que cada agente do Projeto AJA tem destas relações. As entrevistas revelam as dificuldades enfrentadas, principalmente, pelas coordenadoras, pois eram os que mais se confrontavam com a estrutura da SME.

“...a CAE que é o setor encarregado na questão de matrícula, nunca assumiu o projeto. Nós estamos ali a dois anos, sem saber se o projeto vai ser aprovado ou não pelo conselho, a CAE pediu os critérios de matrícula do projeto só agora. os alunos não são cadastrados, a CAE diz que vai a escola, mas olha somente o ensino regular e diz que o projeto não sabe. Somos nós que temos que olhar documentação de alunos.” (E - 05, pag.03)

“Eu acho que o impacto maior, ao invés de ser na escola foi na secretaria. (...) A Coordenadoria de Administração Escolar nunca engoliu o projeto, embora um de seus autores fosse um dos inspetores de ensino. (...) O maior obce foi este, nós ainda não temos todos os papéis e as matrículas em função das dificuldades colocadas pela institucionalização.” (E - 04, pag. 11)

Para alguns, estas dificuldades já se apresentavam desde o início do Projeto, para outros, elas só se tornaram evidentes com a saída da secretária que

assumiu a gestão em 93 e 94, juntamente com sua equipe, responsáveis pela implantação do mesmo.

“...a gente começou com mais liberdade dentro da secretaria, praticamente a gente tinha as portas arreganhadas (...) tinha acesso para conversar com os cabeças, com as pessoas que estavam lá em cima, tinha facilidade de conseguir as coisas, depois mudamos de secretários. As falas diziam que nós tínhamos apoio, mas na verdade nós não tínhamos mais.” (E - 02, pag. 04)

Diante destas avaliações, tanto dos entraves burocráticos, quanto da relação com “os cabeças”, o que se observou é que o projeto ainda assim se manteve até o final da gestão, e se mantém na gestão posterior. O resultado da resistência dos diferentes setores e coordenadorias ao andamento do projeto foi uma articulação da própria coordenação deste que passou a assumir as atribuições administrativas de tal forma que permitisse, mesmo com muitas dificuldades, a manutenção das turmas já existentes e ampliação de mais algumas. Isto se evidencia quando se analisa o que ocorreu no interior da SME nos três primeiros anos de existência do projeto.

Setores que resistiam às diferenças que o projeto trazia: a Coordenadoria de Administração Escolar(CAE), responsável pelo controle de matrículas dos alunos, não encaminhou até o final de 1996, junto à COMDATA<sup>42</sup>, um programa que garantisse o registro oficial dos alunos na rede uma vez que o controle de matrícula no AJA se diferenciava dos alunos da rede regular. Quando foi perguntado a um funcionário da CAE sobre esta questão da documentação dos alunos do projeto ele admite não haver controle,

“Aí houve esta dificuldade, sempre deixando para amanhã o controle dos alunos do projeto, que para mim não poderia ter também um tratamento diferenciado. Como eles estão fazendo o registro dos alunos do regular poderiam estar fazendo destes outros com o mesmo instrumento de matrícula. Aí foram deixando, não é porque a CAE deu um tratamento diferenciado. Não sei se há este registro, ninguém me apresentou.” (E - 07, pag. 02)

Ao mesmo tempo em que admite que a CAE foi deixando de lado a oficialização dos alunos do Projeto na rede, o mesmo funcionário aponta como dificuldade nos encaminhamentos do projeto a centralização da equipe de coordenação,

---

<sup>42</sup> Órgão municipal responsável pela informatização na Prefeitura de Goiânia e que, portanto, deveria ter elaborado o programa a ser instalado na SME, para o registro oficial dos alunos do Projeto AJA.

“O que houve desde o começo, dada a empolgação da equipe com o projeto, a turma muito sobrecarregada de atividades, muita coisa deixou sem fazer, até mesmo esta integração com a CAE, o repasse das orientações. O trabalho pecou com relação a isto aí. (...) Quiseram centralizar, sobrecarregar aqui na Coordenadoria de Ensino, preenchendo documentos.” ( Idem)

As professoras que passaram pela coordenação, ou ainda estão nela, reclamam com unanimidade que o excesso de burocracia tem limitado inclusive o tempo para se dedicarem aos aspectos pedagógicos do projeto. A equipe se responsabiliza pela lotação dos professores; autorização de funcionamento das turmas; regularização da matrícula dos alunos; encaminhamento de transferências e históricos; aquisição de material didático específico, mobiliário e merenda, quando a turma não funciona em escola; agenda das atividades culturais de cada mês; quando necessário, reserva de ônibus e outros meios de transporte para atividades fora da escola; preparação semanal dos professores; elaboração dos relatórios parciais para o Conselho Estadual da Educação; visita às turmas do projeto para acompanhamento em lócuo.

A estas atribuições se somam as questões mais políticas de entrada de novos professores ou membros na equipe de coordenação por indicação; as solicitações de abertura de novas turmas por vereadores e/ou líderes comunitários; os enfrentamentos com cada novo secretário que assumia a SME. Para completar, cada coordenador assumia uma sala de aula do projeto. Com base nesta lista de responsabilidades as coordenadoras afirmam que:

“... o tempo que sobrava era todo `perdido´ aqui na secretaria, porque aqui você tem que fazer de tudo, desde agendar um carro, a montar apostila. Nós que fazemos tudo, nós que temos que dar conta de tudo. Então, por exemplo, é recado que você não recebe de alguma coisa que você tinha marcado e que não dará mais certo, é o ofício que você tem que fazer e encaminhar. O ofício que nós encaminhamos para o Conselho ficou parado um mês no gabinete. Essas coisas acabam imperrando o trabalho da gente.” ( E - 5, pag. 03)

A coordenadora geral do Projeto afirma que a SME, como um todo, não estava preparada para as conseqüências do Projeto AJA, por isso, em muitos momentos, vários setores da secretaria teriam dificultado o trabalho que se propunha realizar. As coordenadoras das atividades culturais reforçam esta idéia quando se queixam das dificuldades impostas pelo setor de transporte; da lentidão nos contatos entre SME e

---

órgãos ligados à cultura no município, para liberação de atividades culturais aos alunos do projeto; das dificuldades impostas pela falta de uma estrutura mínima para as articulações dos eventos, como por exemplo a possibilidade de uso do telefone sem restrições.

“O projeto tem uma proposta cultural onde as escolas sairiam uma vez por mês, isto é inviável, pois só têm um ônibus para atender todas as escolas do município. Atualmente tem dois ônibus, mas um só anda quebrado. A estrutura para trabalhar é complicada, esta questão dos coordenadores ficarem fazendo trabalho burocrático, como ficha de aluno, é extremamente complicado.” ( E - 06, pag. 01)

No âmbito das atividades culturais os problemas não são apenas a falta de estrutura, mas o nível de consciência que estes programas, ou a inviabilização dos mesmos acabou por desencadear entre os alunos do projeto. É o que fora observado diante de um acontecimento que chamou a atenção de todos ligados ao Projeto e ilustra esta atitude da secretaria que não estava preparada para lidar com um projeto diferente: uma vez por semana, todas as turmas do projeto participam de atividades culturais, planejadas pela escola, e que se realizam na própria escola ou fora dela. Uma grande dificuldade enfrentada pelas escolas que programavam atividades fora era o transporte dos alunos. A secretaria por diversas vezes faltava com o transporte, mesmo os carros tendo sido reservados com antecedência, algumas vezes não chegavam às escolas por problemas nos veículos, outras vezes não. A escola X, com três turmas do projeto, enfrentou este contratempo, sendo que a terceira vez que o ônibus não compareceu para levar os alunos, estes propuseram às professoras o envio de uma carta ao secretário da educação para reclamar sobre o fato. Conforme fora sugerido, os próprios alunos começaram a escrever frases, bilhetes, cartas, no sentido de esclarecer ao secretário o problema que vinham enfrentando e pedindo a ele que tomasse as providências possíveis. Como fora uma construção de vários alunos, as professoras auxiliaram na organização dos textos, num cartaz e encaminharam à secretaria.

A reação foi rápida e inesperada pelos membros do projeto. O secretário ligou para a escola convocando a diretora e os três professores para estarem no dia seguinte na secretaria. Numa reunião, foi feita uma advertência a todas de que se aquilo se repetisse ele tomaria medidas mais enérgicas, pois a secretaria não estava ali para esperar os professores ficarem incitando alunos contra ela.

Que as relações não eram tranquilas na SME, em relação à proposta do projeto, já era sabido, mas que isto podia suscitar uma reação dessas, nem a coordenação esperava. Mas, na realidade o fato repercutiu muito, isto porque os professores passaram a refletir nos encontros semanais os motivos que levaram àquela reação e o posicionamento deles frente ao ocorrido. Possibilitou um aprendizado que, segundo os professores, eles passaram a se perguntar porque sendo a proposta do projeto contribuir na construção de identidade e cidadania, na conscientização de alunos e professores de seus direitos, quando estes passavam então a reivindicá-los eram repreendidos?

Outras dificuldades foram apontadas no decorrer destes três anos de existência do projeto: 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. Isto ocorria principalmente com professores que atuavam em turmas fora de escolas. Estes professores deveriam constar nas folhas de pagamento de uma das outras escolas autorizadas para o funcionamento do projeto, porém isto nem sempre funcionou.

O setor encarregado de distribuir a merenda nas escolas não a encaminhava em quantidade suficiente para o noturno, sendo que, em alguns casos, os próprios diretores das escolas achavam que não deveriam solicitar a merenda para este turno, pois iria trazer tumulto para a escola. À esta questão da merenda se ligam também as questões de se ter ou não intervalo nas escolas noturnas. O projeto orientava a parada de, no mínimo, 15 minutos de intervalo para que os alunos pudessem descansar, conversar com colegas de outras salas; lanchar e depois retomar as atividades. Como a proposta do AJA é permanecer de portão aberto para que a escola possa receber a todos em qualquer momento, diretores, professores e demais funcionários temiam invasões e, na maioria das vezes optavam por sacrificar este período.

O setor de lotação de pessoal dificultava o envio de auxiliares de serviços gerais e merendeiras para as escolas do noturno, afirmando que a prioridade era o atendimento durante o dia. Como não havia uma compreensão do noturno como fazendo parte integrante da rede de ensino, se o servidor se recusava a ir para o noturno, logo lhe era apresentada outra alternativa. Mesmo os poucos que assumiam o turno noturno, não tinham nenhuma preparação para trabalhar com adolescentes, jovens e adultos, chegando mesmo a considerá-los marginais.

Frente a todas estas dificuldades, percebe-se que o Projeto AJA fora criado numa rede de ensino que, porém, não se adequou às suas especificidades. A nova administração teve dificuldades de romper com as manias do aparelho burocrático, não repensou a proposta de administração para acompanhar a concepção de educação proposta pelo projeto. É transparente nos conflitos entre os setores administrativos e a equipe de coordenação do projeto, a falta de integração e linha de trabalho conjunta na SME. Um exemplo claro é a avaliação do funcionário da CAE sobre os relatórios parciais encaminhados ao CEE,

“O que foi solicitado nos relatórios eu não posso falar porque não tenho conhecimento deles. Não houve participação da CAE na elaboração destes relatórios. Nós só encaminhávamos para protocolar e acompanhar o andamento lá, mas em termos de participação da elaboração nós não participamos. Não temos resultado nenhum, mesmo os voltados para a estruturação escolar, por exemplo uma estatística em termos de matrícula, resultados, alunos promovidos, evasão, se existem trabalhos neste sentido nós da CAE não participamos. Este é um trabalho todo feito lá na Coordenadoria de Ensino, isto eu posso afirmar porque realmente não há. Começando pela matrícula nós vemos que não tem controle, se apresentaram algum trabalho sobre isto, foi por lá e não temos conhecimento...” (E - 07, pag. 03)

No que se refere à escola, outras resistências foram apontadas por professores e coordenadores, em seus encontros semanais. Os próprios diretores que solicitaram a ida do Projeto AJA para sua escola, pareciam não ter noção do que isto significava. Em alguns casos consideravam que o professor não estava cumprindo seu papel, pois a escola estava muito "barulhenta" com alunos saindo e entrando à hora que queriam; com aulas onde o aluno sentava no chão ou em cima das mesas; com uma programação cultural toda semana, onde ou os alunos iam "passear", ou ficavam fazendo bagunça na própria escola e ainda traziam seus colegas da rua. Além dos diretores, os auxiliares e os guardas municipais também vêem, a princípio, com muita estranheza aquele novo jeito de usar a escola: "Dá tanta liberdade pra esses meninos que daqui a pouco eles vão bater na senhora", dizia o guarda de uma das escolas a uma professora do projeto.

### **3.3.2 - O aprendizado cotidiano da diferença:**

Outro elemento diferenciador do projeto foi apresentado pelo próprio aluno quando perguntado sobre a diferença entre a experiência que ele teve de escola antes e

o que está vivenciando no AJA. O resultado obtido demonstra que houve uma mudança na experiência da relação professor/aluno no projeto AJA, em relação às experiências já vividas anteriormente por ambos, tendo em vista que 90% dos professores que atuam no Projeto atuavam/atuam em escolas, alguns no período noturno, outros apenas no diurno, e 98% dos alunos frequentaram escola anteriormente.

Nas entrevistas, em duas questões básicas pôde-se aproximar da visão do aluno sobre o Projeto, uma se limitava a perguntar a opinião dele sobre o Projeto, a outra procurava estabelecer um parâmetro de comparação entre as escolas que ele freqüentara anteriormente e o Projeto. A primeira questão obteve respostas bem objetivas e positivas, por se tratar de uma entrevista sobre o projeto que havia garantido a eles o direito de voltar a sonhar com mudar de vida. Muitos dizem que é bom, outros arriscam um muito bom, um ótimo e até um maravilhoso. O porquê destas avaliações está muito relacionado à uma "oportunidade" que está sendo dada a eles, outros mencionam o fato de ser "diferente", "interessante", "sem horário rígido", "ser mais adiantado", "mais fácil", entre outras.

A segunda questão revela algo mais interessante, um dos pilares de sustentação do projeto: o significado do PROFESSOR em todo este processo. A questão não se voltava especificamente para a relação professor/aluno, pois foi perguntado se havia diferença entre a escola que ele estudara anteriormente e o Projeto AJA, e qual a diferença. As respostas foram vindo e cada vez mais aparecia a figura do professor, sua forma de trabalhar com os alunos, sua postura frente aos alunos, seu saber e seu saber ensinar. As expressões "professora boa", "professora carinhosa", "professora educada", "ela sabe muito", "professora preparada", "ela ensina mais", "calor humano", "sem imposição", "liberdade com a professora", entre outras, revelam parte do que significa para os alunos um projeto bom. Essas avaliações são carregadas de historicidade, pois a recordação que a maioria destes alunos trazem da escola é do fracasso que tiveram e do difícil relacionamento com seus professores, por isso, o diálogo que a professora busca estabelecer com sua turma marca a diferença da experiência de escola vivida por eles anteriormente.

Isto retoma a origem da concepção de professor que fora trabalhada no projeto. Após três anos de execução deste, o que já se fazia presente na intenção do primeiro curso de 40 horas oferecido aos professores que queriam fazer parte do projeto, em agosto de 1993, aparece, porém, ainda sem uma clareza. Ao se referir às atividades e reflexões propostas por este curso uma das professoras afirma,

“Eu não entendia porque aquilo era daquele jeito, só que eu já comecei a descobrir que era uma coisa diferente, porque tudo que acontecia no ensino regular, lá não acontecia. Eram várias atividades de relaxamento, enfim eu sei que foi ficando nesta questão de relações humanas e do projeto mesmo (...) ele nunca foi visto, estudado teoricamente falando. Mesmo assim achei que seria interessante eu continuar...” ( E - 5, pag. 01)

A proposta partiu do princípio, de acordo com a coordenadora geral do projeto, de que os professores precisavam vivenciar uma relação afetiva mais positiva consigo mesmos e com os colegas, para que se dispusessem a experimentar isto com os alunos, por isso, o “curso” tinha uma preocupação com exercícios de relaxamento, técnicas de auto-conhecimento, auto-estima e construção coletiva. Tais experiências não serviam apenas para preparar atividades pedagógicas intensas, mas delas faziam parte e indicavam o norte que deveria ser dado na prática em sala de aula. Isto expressa uma concepção de educação, que converge com o que WANDERLEY, avalia do processo realizado pelo MEB:

“Se a educação é processo que consiste no desenvolvimento gradual de uma ou diversas funções que se aperfeiçoam pelo ato do seu exercício, urge lembrar que ela aperfeiçoa as faculdades do homem livre, isto é, que não se repete mas se inova e cria. A educação é processo exatamente porque visa um ser essencialmente dinâmico.” (1984: 108)

Essa dinamicidade proposta diverge das experiências vividas anteriormente pelos professores. Afirmam que não sabiam o que iam fazer, pois esperavam no curso inicial e nas reuniões semanais uma receita para seguirem, enquanto o que lhes foi proposto fora relaxar, conviver e descobrir juntos o que fazer.

“No AJA, todo dia você tem desafios, um problema novo pra você enfrentar, e que você tem que estar buscando. A dificuldade é um desafio que te leva a buscar, te leva a crescer também.” ( E - 9, pag. 01)

“O meu ingresso no AJA mudou muito o meu viver, a questão da valorização da vida. Quando você vê pessoas e pensa que dali não sai nada, de repente saem coisas tão bonitas.” ( E - 10, pag. 05)

Sem dúvidas, esta atuação dos professores do AJA não acontece sem atropelos e dificuldades, sem erros e recuos nas propostas originais, contando inclusive

com a não compreensão dos próprios alunos. A fala de um e outro aluno também revela isto, quando afirmam que "...durante a `palestra' me dá um sono, mas a hora que começa a escrever eu desperto."; "...aqui não tem prova, nem livro."; "não podia misturar essa meninada com a gente"; "tem gente aqui que não sabe e mistura com quem sabe". Mais problemas são evidenciados quando perguntamos o que deve mudar no Projeto e alguns dizem assim: "jeito de ensinar", "acabar a bagunça", "mais rígido", "só alunos que querem", "passar mais tarefas".

A compreensão entre o que deveria ser criado e o que deveria ser mantido do modelo já conhecido de educação é uma busca constante. Até mesmo professores que foram assumindo a coordenação do projeto, no decorrer destes três anos, demonstravam seus limites ao avaliar o que vinha sendo proposto:

"Hoje eu vejo que nós ficamos mais nesta parte humanística, resgate de cidadania e identidade, do que pegar o processo ensino-aprendizagem mesmo, quer dizer, você ensinar o aluno a ler e escrever. Ele aprende a ler e escrever, mas de maneira diferente, ou seja, `... eu era cega e não sabia, hoje eu sei criticar, eu sei buscar, eu sei me posicionar...´, mas precisa também de leitura e escrita tradicional." (E - 11, pag. 03)

A crítica da professora é uma antiga reflexão feita sobre as diversas experiências desencadeadas pela Educação Popular, sobre as quais se considerava um enorme esforço de politização e conscientização, sem o devido rigor pedagógico. A este respeito, chama a atenção a necessidade de polarização que ainda hoje se faz, quando da análise do processo de produção do conhecimento, enfatizando ora seu aspecto cognitivo, ora seu aspecto afetivo, ora seu aspecto político-social. As divergências são ainda mais evidentes quando se trata de questões mais enraizadas no cotidiano da escola, como afirma uma das coordenadoras do projeto:

"...quando uma escola começa a reagir é sinal de que o AJA está produzindo alguma coisa, porque há muita diferença. Em primeiro lugar, não há uma disciplina rígida; em segundo lugar não há um controle de frequência; em terceiro lugar, não há controle pela prova e em quarto lugar, o método de diálogo é bem diferente e, ainda por cima, pode passar de ano fora da época. Quer dizer, o exame que é a grande arma disciplinadora da escola foi eliminado. Se ele não der um breque na cabeça dos outros nada vai dar." (E - 04, pag. 07)

No que se refere aos professores ainda, foi encontrado no relatório de abril/94 enviado ao conselho, um detalhamento quanto às dificuldades encontradas:

- "1) quanto ao registro no Diário de Campo que, devido ao pequeno número de monitores (apenas 12 para 26 salas de aula) ficou prejudicado. O relato após as aulas, feito individualmente, deixa de registrar aspectos importantes para o crescimento do trabalho;
  - 2) quanto ao conteúdo de matemática, que ainda fica na abordagem tradicional;
  - 3) quanto à avaliação, em razão da tradição dos professores e expectativa dos alunos;
  - 4) quanto à diversidade de níveis dos alunos;
  - 5) quanto à falta de compromisso de alguns professores."
- (Relatório/Abril/1994 pag. 08)

As propostas de metodologia e avaliação foram as que mais esbarraram nos limites das experiências anteriores dos professores. Observando-se os cadernos de registro diário da experiência, que eram elaborados por cada professor, percebe-se uma tentativa de mudança nas propostas de atividades, porém ainda muito presas ao tradicional. Neste aspecto podem ser diferenciadas algumas experiências, por exemplo, quando o professor já havia participado do projeto desde 1992, ou quando sua experiência se dava apenas com a turma do projeto, sem dar aulas em outro horário para crianças, demonstrou-se uma maior facilidade em enfrentar novos desafios e criar novas situações que favorecessem a aprendizagem.

"...eu estagiei na sala da Gerciara por alguns meses. Eu auxiliava em todas as atividades possíveis e tinha uma noção do que era o AJA. Então, quando eu entrei, não estava crua, mas tinha alguma noção." (E - 10, pag. 04)

"Eu passei no vestibular e o meu curso só tinha de manhã, então eu precisava de uma coisa para fazer a noite (...) não tinha nenhum conhecimento do que era trabalhar com adultos, e foi assim que caí de pára-quedas, sem experiência nenhuma(...) fui com um planejamento maravilhoso, quando eu cheguei lá não era nada daquilo, tudo o que eu tinha planejado eu tive que colocar na gavetinha ." (E - 08, pag. 01)

Quanto mais ligado à estrutura condicionada e condicionante da escola e do Ensino Regular, mais difícil era a atuação no projeto. Em função de algumas destas questões o projeto perde um professor na passagem da experiência de 1993 para 1994. De acordo com os coordenadores do projeto, os aspectos metodológicos só poderiam se modificar através da construção coletiva que deveria se dar nas reuniões semanais de planejamento e avaliação e nos encontros diários de meia hora nas escolas, portanto,

estes momentos se constituíam na única possibilidade do projeto se efetivar como uma experiência diferente das vividas nas turmas do Ensino Regular.

A constituição desta chamada proposta coletiva, da reflexão e reformulação da prática se configuraram no Projeto como um de seus grandes desafios. Os altos e baixos, nestes três anos de experiência estão intimamente ligados a este aspecto. Quando analisado o relatório referente aos primeiros sete meses da experiência, agosto/dezembro<sup>43</sup> de 1993, percebe-se um certo otimismo nos resultados obtidos nas 26 turmas existentes no projeto. Porém, o processo vivido com a ampliação para 61 turmas, no ano de 1994, já aponta inúmeros questionamentos:

“Depois do primeiro semestre de experiência, a demanda foi tamanha que, em 1994, o número de turmas passou de 26 para 61, envolvendo 1.048 alunos. Essa expansão, no entanto, teve que ser revista, face à tendência a volta ao tradicionalismo. O crescimento muito rápido gerou dificuldades no alicerçamento das bases conceituais que dão sustentação à relação afetiva e à avaliação voltada para o estímulo.” ( CAFÉ, 1996: 64)

A partir de 1995 e em 1996, o projeto mantém uma média de 30 turmas e algumas das experiências relatadas nas entrevistas vão demonstrando como as mudanças de visão dos professores foram ocorrendo e em que medida foram possíveis incorporações de novas metodologias e novas estratégias, não apenas no que se refere ao processo de aprendizagem, mas à manutenção dos alunos na escola, e mesmo a sobrevivência do projeto na SME.

**Exemplo 1** - uma professora conta como se posicionou, na escola, com relação à invasão das gangues de adolescentes que eram comuns naquele setor e, particularmente, como se posicionou frente a um de seus líderes:

“ Era uma turma do Guanabara, eles chegavam na escola, ele entrava na escola, fazia desenhos pornográficos no quadro, a gente tinha muito medo deles porque eles chegavam até nos ameaçar, eles iam por causa do lanche. Então nós ficávamos sentadas e deixávamos que eles fizessem o que quisessem. Comecei a pensar, essa situação não pode continuar. Aí comecei a procurar esses rapazes, conversar com eles, foi aí que comecei a conhecê-

---

<sup>43</sup> Quando teve início em agosto/93, o Projeto contava 26 turmas, funcionando 20 turmas nas 12 escolas municipais, 2 funcionavam na Faculdade de Educação (as que deram origem ao projeto), 1 funcionando no SINDIGOIÂNIA, 1 no Centro Comunitário Conjunto Fabiana e 1 no Centro Comunitário Marilisa. Ao todo foram matriculados 428 alunos, no período de agosto a dezembro, sendo que 366 destes permaneceram até dezembro, o que corresponde a uma evasão de 14,49%.

los melhor. Eu estava na minha sala e um deles começou a copiar um desenho, como aquele mosquitinho da dengue, mas ele desenhou tão perfeito que eu fiquei encantada aí eu me aproximei dele e comecei a conversar e ele começou a me contar que gostava de desenho. Quando esse grupo chegava na escola esse rapaz era especial, ele tinha uma aparência feia, porque ele gostava de usar aquelas coisas extravagantes de correntes, não cortava o cabelo, usava unha grande, aqueles anéis, então ele era o mais extravagante da turma. Então eu comecei a me aproximar dele, descobri que ele era do Paraná, que morava sozinho aqui, que não tinha família, que não estava trabalhando (...) ele falava para mim que gostava de ir na escola porque gostava de fazer desenhos, e não tinha lugar para ele desenhar. Aí eu comecei a oferecer chamex e o lápis para ele na sala de aula, ele começou a copiar desenhos das revistas e eu comecei a aproveitar esses desenhos que ele fazia na aula. Muitas vezes a gente estava trabalhando um conteúdo e tinha desenho, aí ele fazia para nós no quadro. (...) teve uma exposição na UCG, no ano passado, do projeto, eu pedi para que ele fizesse alguns desenhos para a gente levar, Ele fez vários desenhos, eu montei uma pasta para ele. Nisso eu já sentia que ele não ia mais à escola com o grupo, ele já estava se arrumando mais para ir à escola, aí nós fizemos a exposição e eu o levei. Quando entrei com ele no pátio da Católica eu senti que ele mudou um pouco, eu senti que ele ficou com medo(...) ele falou que queria arrumar um emprego, mas que ele não tinha dinheiro para cortar o cabelo, eu dei o dinheiro para ele em forma de empréstimo(...) Procuramos o centro de arte, tivemos muito trabalho para poder achar vaga para ele lá e aí ele começou a me ligar, começou a trabalhar e assim sempre procurou contar comigo. Na escola eu tive que combinar o seguinte: como ele não queria se matricular, ele ia a escola só para ter o espaço e o tempo de desenhar, mas só que muitas vezes na aula eu percebia que ele não estava desenhando e sim prestando atenção (...) Ele começou a ajudar o grupo, de repente ele estava estudando sem perceber (...) Então esse é um fruto que eu considero, assim uma coisa que eu cultivei como muito bonita, quer dizer, eu gosto muito dele, e sei que ele precisa muito da gente, mas eu sei que ele já cresceu muito." ( E - 8, pag. 2-3)

A presença de gangues nas escolas noturnas é uma constante na realidade dos professores e alunos que a frequentam. Tal fato, usualmente, justifica as inúmeras solicitações por mais segurança, o que se traduz, na maioria das vezes em policiamento ostensivo nestas escolas. O que se evidencia com o relato acima é que alguns professores conseguiram buscar outras alternativas para enfrentar este problema.

Ainda em relação a este relato, fica evidenciado o propósito do projeto de ter uma escola aberta aos alunos, venham eles da forma que vierem. Se são nas gangues que eles se agrupam é preciso conhecer os motivos que os levam a isto, até porque a escola precisa aprender com eles como motivar os alunos para experiências

coletivas. Como isto não é fácil, em função dos preconceitos em relação aos jovens de gangues, a professora parece ter encontrado uma motivação naquele jovem para que ele ficasse na sala: o fato de ser respeitado pela sua arte e colocá-la a serviço da turma.

Outras tantas experiências relatadas pelos professores colocam também a questão do que é considerado aprendizagem no Projeto. O exemplo a seguir continua ilustrando as relações que se constroem entre aluno e professor, ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação com a aprendizagem mais global do indivíduo, do aluno:

**Exemplo 2** - O Projeto AJA, em sua origem na Faculdade de Educação, ficou conhecido como a turma dos meninos de rua. Preconceituosamente ou não, este adjetivo acabou marcando a composição das duas turmas que ainda funcionam naquele espaço, apesar dos alunos não serem todos de rua, há um grupo considerável que é encaminhado pelo Conselho Tutelar e pela Fundação Cidadão 2000. Em sua maioria são adolescentes e jovens que trabalham e/ou vivem pelas redondezas e estão encontrando no espaço do projeto uma nova oportunidade de escolarização. Perguntou-se a uma das professoras que atua nas turmas da Faculdade de Educação, se ela tinha algum contato com os alunos que saíam da sua turma. Ela afirmou:

“Nós temos dois alunos que já foram para o segundo grau. Eles estão sempre vindo aqui conversar conosco e dizer que estão lá na escola. O Elvis foi pego pelo Exército agora, ele está morrendo de raiva porque acha que vai perder o ano. Ele era menino de rua, fugiu da casa onde estava. O professor de Educação física foi atrás dele, nós também o encontramos na rua e conversamos. Ele resolveu voltar e hoje está fazendo o segundo grau. Mas nós temos casos de alunos que aparentemente, não conseguiram avançar, é o caso do Domingos que está com a gente desde o início do Projeto. Ele ficou um ano e meio fora do Projeto, mas agora nos ligou, dizendo que vai voltar para Goiânia e que vai voltar para o Projeto. O Domingos é nossa eterna paixão, porque ele veio com uma ânsia tão grande de aprender a ler e escrever, o que ele aprendeu foi copiar. Mas **ele aprendeu a ser gente**. Ele estava num trabalho escravo, ele era doméstico, não recebia, não tinha um dia para ele. Quando ele saiu do projeto, ele estava todo documentado, já tinha Carteira de Identidade, Título de Eleitor, CPF, já era remunerado e tinha o seu dia de folga. Para que ele não ficasse trabalhando no seu dia de folga, nós o ensinamos a sair de manhã e só voltar à noite. Agora ele arrumou outro serviço, saiu da casa, viajou e foi fazer um serviço na fazenda, ficou um ano e meio. Como nós sabemos disso? Ele sempre liga quando vem a Goiânia, ou mesmo da fazenda onde está. Até isto ele aprendeu, fazer interurbano. Então a gente se sente gratificada porque ele venceu. Tem coisa

que ficou difícil, como no caso a leitura, mas agora ele voltando é mais fácil porque nós só vamos trabalhar a leitura, o restante ele já tem. Quando ele começou e foi tirar o título, ele perguntava em quem ele ia votar, mas depois ele disse que ninguém mais precisava dizer em quem ele ia votar, porque ele já sabia, já havia assistido o programa. Então, ele aprendeu a ser alguém.” ( E - 02, pag. 07)

O exemplo do Domingos faz o professor rever muito de suas concepções em termos dos conteúdos que são significativos para EJA. Não se trata de uma proposta onde apenas se considera a leitura, a escrita e os cálculos, mas uma que dê conta de “fazer gente”, com todas as dificuldades e limitações que isto pode significar. O que o Projeto tem levado estes professores a perceber é que o Domingos pode aprender “até fazer interurbano”, isto faz parte de uma proposta de educação que parte da realidade concreta dos alunos e consegue ir além desta. Trabalha-se um conteúdo básico de formação geral, ao mesmo tempo em que se descobre, através da leitura do cotidiano destes alunos, que também faz parte deste conteúdo os direitos civis, os direitos trabalhistas etc.

**Exemplo 3** - Quando perguntada se havia alguma influência das propostas diferenciadas do AJA, no que se refere à carga horária, à matrícula, ao avanço, se na sua turma esses pontos influenciavam em alguma coisa, outra professora responde:

“Isso ajuda até com a gente mesmo, não só com o aluno, mas com o professor, por experiência que a gente tem. No ano passado tive uma experiência com uma aluna, ela se sobressaiu na linguagem e foi rápida, ela morria de medo de escrever e a gente sempre estimulando(...)ela avançou rápido. Na matemática ela foi mais lenta e tinha uma preguiça terrível de pensar. Para ela avançar para o módulo seguinte, na parte de português ela estava preparada para isso, mas na matemática não. Eu sentei e conversei, eu senti no rosto dela um desânimo tão grande, que se eu a retivesse ela ia desistir (...) eu conversei com ela (...) `na matemática você precisa pensar mais para dar as respostas. Tudo que você for resolver, você tem que parar e pensar, matemática está ligada ao tudo na vida, tudo você tem que pensar para resolver’. Depois disto ela foi para a outra professora e está bem (...) Então essa parte do avanço eu acho que tem muito a ver com a conscientização, de sentir as próprias limitações do que precisa aprender, as próprias dificuldades.” ( E - 09, pag, 03)

As ponderações da professora revelam não apenas a flexibilidade que o projeto prevê no momento de aprovar um aluno para os módulos seguintes, mas a

capacidade desta professora de abrir mão formalmente de um resultado negativo, apostando na capacidade deste aluno de se sobressair no módulo seguinte. Não se trata aqui de dar ênfase a uma aprovação por questões sentimentais entre professor e aluno, mas de incluir no sistema avaliativo outras dimensões que não se restrinjam ao número de pontos alcançados, à média exigida formalmente. E que todas estas considerações possam ser registradas na avaliação deste aluno, é o que informa a proposta do projeto:

“Os avanços são registrados em uma Ficha de Avaliação do Aluno e geralmente transportadas para o Histórico Escolar no final do ano letivo. Havendo necessidade do Histórico pode ser concedido em qualquer época do ano, para transferência a outra escola.” ( CAFÉ, 1996: 62)

**Exemplo 4** - Um último exemplo que ora se apresenta desta relação que vem sendo construída entre professor e aluno, no Projeto AJA, chama atenção porque retoma a fala de vários alunos entrevistados que afirmavam se sentir mais gente no projeto. Quando se perguntou a uma professora qual o motivo para os alunos fazerem esta afirmativa em relação ao projeto ela colocou:

“Eu acho que é até pelo preparo do professor, porque eu acho que todos os adolescentes, seja no AJA, seja no regular, sentem o compromisso com a turma, com o grupo. O professor quando ele entra no projeto ele sabe que o projeto só vai aceitar ele se ele tiver compromisso. Se o professor também percebe que não é aquilo que ele quer, ele sai fora, não tem jeito. O pessoal desde o início tem um compromisso muito grande também com esses alunos, é também do que ele gosta, então ele tem que ser franco com ele mesmo. Não sei o que acontece, acho que essa maneira da gente trabalhar, quando vai às reuniões e tudo, faz com que o professor vai refletindo cada dia e fica compromissado com ele mesmo. Então ele dá tudo, se ele não quer aquilo ele sai. Como naquele ano que estendeu a muitas salas, teve gente que falou assim: ‘não é isso que eu quero’. É porque no ensino formal, no ensino regular, não. Geralmente o professor está ali e não vai sair, e a coisa vai ficando. Então eu acho que um dos pontos é o compromisso, se ele se identifica com adolescente, estou falando adolescentes realmente, aí ele vai tratar com respeito. O adolescente é super difícil da gente trabalhar com ele, porque ele desafia. Então, se o adolescente é o tipo do aluno que o professor quer mexer, eu acho que aí nasce um respeito muito grande dentro da sala de aula, uma franqueza muito grande que faz com que o adolescente se sinta bem. Então eu acho que o sucesso nesse caso é justamente esse compromisso e a franqueza.” (E - 12, pag. 2-3)

Este aspecto se contrapõe frontalmente à realidade de inúmeras escolas que atendem, não apenas os adolescentes, mas as crianças, os jovens e os adultos, onde prevalecem relações distantes, frias, preconceituosas, por vezes sob o discurso do cumprimento da obrigação por ser pontual, assíduo, preencher as convencionais exigências da burocracia institucional. Ou pior ainda, quando estas relações desumanas se seguem aos vícios da má qualidade de prestação de serviço à população.

A pesquisa fez com que se colcasse em contato com várias outras histórias, várias outras impressões, em sua maioria com valorização positiva do que se estava experienciando, sem com isto deixar de evidenciar os problemas enfrentados pelos envolvidos no processo. Mas ainda havia uma pergunta: como esses professores conseguem chegar a rever sua prática anterior e ir em busca de uma nova forma de conceber a escola noturna? Como eles conseguiram se constituir enquanto grupo e que significado prático isto teve? As respostas foram aparecendo por duas fontes, primeiro as falas, os depoimentos, as entrevistas; depois um olhar sobre a realidade que tiveram que enfrentar na SME, e a necessidade de sobrevivência do que se dispunham a construir no projeto.

Observe-se, inicialmente, o que dizem coordenadores e professores, quanto ao enfrentamento das dificuldades e dos desafios:

“...cada dia que eu chegava na reunião semanal, que aliás eu acho fundamental para o projeto, eu chegava mais angustiada. Depois que eu lia meu relatório, a gente ia conversando, já saía mais animada, vai ter solução. A gente sempre chega lá com mil coisas para falar, pedindo ajuda, e há sempre o retorno, eu acho muito importante estas reuniões, até mesmo a nível pessoal, não só a nível profissional.” (E - 10, pag. 02)

“... nas reuniões é o que eu já falei, a gente tem essa liberdade de se expressar, de trocar idéias e de ser valorizada. Então eu acho que a cada dia a gente fica mais preparada, porque a gente discute o trabalho da gente, se você conversa você tem condições de ir melhorando.” (E - 12, pag. 04)

“Essa formação do professor eu acho necessária. Na escola, no dia-a-dia, com o que o sistema nos impõe, a gente dentro da escola vai se mecanizando toda. Um exemplo que a gente tem, qualquer um, qualquer medida tomada sempre se toma não a favor do trabalhador, mesmo dentro do magistério. Então, qualquer pedido gera dentro da gente aquele desânimo, se a gente não tiver força para superar aquilo passa para os alunos as ansiedades, as angústias.” (E - 09, pag. 02)

As falas revelam que o esforço de discutir coletivamente tem sido a base de sustentação do Projeto. Isto fica mais evidente quando se busca observar estas reuniões e constata-se de fato, o que o segundo relatório enviado ao CEE, em agosto de 1995, afirma sobre estes encontros semanais:

“A função principal destas reuniões constituiu-se em acompanhar a experiência, procurando, de forma dinâmica, debater as questões emergentes, favorecendo a troca de experiências, bem como o assessoramento aos professores quanto às suas angústias, expectativas e necessidades. Isto foi feito através de orientações, leituras de textos, fornecimento de bibliografias, mas também através de dinâmicas de grupos e jogos interativos. Essas reuniões também representaram espaço de apresentação das conquistas, das experiências positivas o que deu a tônica enriquecedora ao processo. As experiências menos positivas, também receberam espaço e, ao serem colocadas constituíram-se em momentos de reflexão e aprendizagem, muitas vezes dirigidas pela identificação de similaridade com vivências anteriores de outros professores e/ou pelos encaminhamentos dados.”(pag. 13)

O mesmo relatório que informa o processo de construção coletiva destes professores e coordenadores do trabalho com os alunos, também ressalva que a aceitação não era de todos. Havia professores que resistiam em participar, embora fosse uma condição para a entrada no Projeto, dispor de uma manhã ou tarde, para participar das reuniões. No ano de 1994, quando houve a ampliação em mais de 100% das turmas, as coordenadoras afirmam que muitos professores achavam que no AJA iriam trabalhar menos e, conseqüentemente, não viam necessidade em estudar para fazer o que já sabiam fazer. Esta concepção não é privilegio do professor que atua em EJA, principalmente numa estrutura como a da SME, onde a carga horária de trabalho do professor, prevista no Estatuto do Magistério<sup>44</sup>, acaba por se tornar ilusória pelas

---

<sup>44</sup> “Art. 12 - A jornada semanal de trabalho do Professor será estabelecida de acordo com a necessidade da administração e a disponibilidade do Professor, observada a compatibilidade de horário.

§1º - A jornada semanal de trabalho do Professor é de, no mínimo, vinte horas-aula e de, no máximo, sessenta horas-aula.

§2º - Trinta por cento da carga horária será destinada a atividade extra-classe, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes de pesquisa, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade escolar, elaboração e correção de atividades e avaliações.

§3º - As horas-aula destinadas a atividades extra-classe deverão ser cumpridas na unidade escolar de lotação do Professor. (...)

Art. 14 - O Professor em exercício em unidade escolar de 1º Grau, até a 4ª série, terá uma jornada de trinta horas-aula semanais, em um turno, das quais trinta por cento serão dedicadas às atividades extra-classe, a serem cumpridas conforme o disposto nos Parágrafos 2º e 3º do Art. 12.” (Diário Oficial do Município Nº

dificuldades de aplicabilidade da mesma. O professor, que em sua maioria, perfaz dois turnos de atividades, portanto 60 horas semanais, não perfaz as 20 para planejamento na escola. Não existe sequer condições dele se reunir com os demais, tendo em vista que as escolas municipais que têm sala de professores não comporta nem os que estão trabalhando naquele turno, quanto mais os que viriam para cumprir o planejamento previsto.

Sendo estas as condições legais previstas para o desenvolvimento das atividades docentes na SME, o que fez com que os professores se submetessem a esta modalidade diferenciada no Projeto AJA? Estes professores, que na prática, apenas frequentavam a escola de segunda a sexta, no horário previsto e tinha sua obrigação cumprida, no Projeto AJA ainda frequentam a Faculdade de Educação, uma vez por semana para as reuniões e, em alguns momentos realizam atividades culturais aos sábados com seus alunos.

A opção pelo projeto, para alguns, está relacionada ao anseio de muitos professores, recém formados, em ver colocada na prática toda a teoria que estudaram em seus cursos, em especial o Curso de Pedagogia. Isto se colocou como evidência, quando da entrevista com várias professoras que dizem ter conhecido o projeto através de estágio na Faculdade de Educação. Concluído seu curso, já sendo professora no município ou tendo sido recém contratada, buscavam a coordenação e diziam: “eu quero fazer parte do projeto”. Por trás destas revelações estão outras, mais íntimas, e que revelam as experiências já vividas com adolescentes, jovens e adultos que querem ser retomadas, aprimoradas ou, até corrigidas. É o que se observa nas falas:

“O Projeto ele veio como um sonho de tudo aquilo que eu esperava, porque quando eu vim fazer Pedagogia eu nem por sonho pensava em um dia ser professora. Eu não fiz magistério, eu fiz Análises Clínicas, eu queria ser uma médica. É quase a mesma coisa, todos os dois curam e todos os dois matam. Mas aí eu não passei no vestibular (...) A convite de uma colega que queria prestar vestibular, mas tinha medo, nós resolvemos fazer cursinho e prestar o vestibular para Pedagogia, porque na Igreja eu trabalhava com adolescentes e o pessoal dizia que eu levava jeito (...) Eu passei e minha colega tomou bomba. Eu sempre pensei, desde que eu entrei que eu queria trabalhar com adolescentes, porque eu já mexia com isto mesmo, adolescentes que tinham dificuldades de aprendizagem (...) Lá na Igreja vários adolescentes falam que a escola é isto, é aquilo, a gente tem que ficar estudando com os

meninhos. Então me interessou, e quando veio para a Secretaria eu acho que melhorou, ampliou mais...” (E - 02, pag. 01)

“Eu não tinha experiência em dar aula, nunca tinha dado aula nem nada. Comecei a fazer o Curso de Pedagogia muito só pra ter um curso superior mesmo. Não pensava em ser professora (...) Quando eu fiquei sabendo da experiência aqui com adolescentes eu pensei: vou ver o que vai dar, (...) vou fazer o estágio. Eu tenho dois filhos adolescentes e pensei: talvez seja esse o meu caminho, já que eu gosto da fase de adolescentes. Dos meus filhos eu gostei apesar de todos os problemas que dão os adolescentes. Aí isso me chamou a atenção, durante o estágio, que era uma coisa obrigatória na escola ou aqui, durante este tempo eu me apaixonei pelos adolescentes. Realmente era aquilo que eu queria.” (E - 12, pag. 01)

“Eu conheci através do Curso de Pedagogia, quando eu fui monitora da Gerciara. Depois me convidaram para entrar em 1994 com uma turma na Universidade Católica com os funcionários (...) Eu vejo que o AJA seria a concretude de tudo isto que a gente vê tão bem redigido nas leis, quando diz que o ensino é um dever do Estado e um direito do cidadão. Eu acho que pelo AJA a gente vê que é possível este cidadão exercer seu direito, lá na escola oficial não é. Por que? Onde eu coloquei a questão dos excluídos, a gente faz um trabalho voltado para eles à nível da avaliação, conteúdo, metodologia, a questão da afetividade, da repetência, da evasão, tudo que a gente passa por cima na escola regular oficial. No AJA não, a gente pega todas estas carências e trabalha em cima delas, junto a isto a gente está trabalhando este aluno, resgatando sua cultura, sua identidade, que na escola se torna igualada. Não há esta valorização, vamos dizer assim, nas outras escolas onde eu trabalhei com crianças e era tudo igualado, não era respeitado isto, não era buscado, e no AJA não, tudo se torna bem evidente.” (E - 10, pag. 01)

“Eu já tinha ouvido falar porque quando eu cheguei, eu morava fora em Campo Grande, quando eu retornei para Goiânia eu quis fazer um Curso de Especialização. Então eu passei aqui na Universidade para pedir informações, a Maria Helena é que estava aqui, me atendeu e indicou os livros que eu deveria estudar. Fui me preparando e, em seguida, prestei o concurso da Prefeitura. Como eu já conhecia ela, quando foi para eu entrar eu soube do projeto aí eu fui novamente conversar com ela, inclusive porque eu já tinha trabalhado numa escola de Campo Grande e nós tínhamos o objetivo de montar o Projeto para Educação de Adultos.” (E - 09, pag. 01)

Por outro lado, observou-se em algumas entrevistas, uma opção por fazer parte do projeto mais ligada à busca de benefícios e privilégios para o professor ou para a escola, pelo fato de se esperar algum favorecimento por fazer parte do projeto:

“...fiquei sabendo que ia haver um projeto que seria a menina dos olhos da Secretaria e que a escola que tivesse esse projeto teria inúmeras regalias, desde máquina de fotocopiar, enfim, seria super equipada a escola. Como eu era coordenadora da escola e sempre quis dar aula, só que na minha própria escola mesmo, pois eu acho o local agradável de trabalhar. Conversei com a diretora e ela acabou se empolgando também com a possibilidade de equipar a escola, apenas por isto, uma vez que não era pretensão dela abrir outra turma no noturno (...) Eu sabia muito bem o que queria, queria as séries iniciais, porque queria colocar em prática aquilo que achava que era alfabetizar.” (E - 05, pag. 01)

### **3.4 - O Projeto AJA frente ao Ensino Regular Noturno da SME:**

Um impasse que também se apresentou visível, neste processo de análise sobre o projeto, foi sua relação com o Ensino Regular Noturno, modalidade de ensino de primeira fase, já existente desde os primórdios da constituição da SME, quando da aprovação de leis que previam a construção de escolas noturnas. O AJA vem atender uma clientela de alunos que já era público alvo do Ensino Noturno na SME. O motivo desta dubiedade está no resultado insatisfatório que vinha sendo dado pelas escolas que atendem a adolescentes, jovens e adultos. O índice de evasão e repetência já atingem a margem de 70%, em algumas escolas, do total de alunos matriculados, o que fragiliza bastante a avaliação desta modalidade de atendimento.

Com a nova gestão, a partir de 1993, as pessoas que atuavam na equipe do Ensino Noturno tiveram a seguinte compreensão dos objetivos do projeto:

“...na concepção inicial do projeto ele realmente vinha enquanto pesquisa, seria basicamente uma pesquisa para discutir aqueles pontos que foram levantados na proposta de 92, naqueles pontos de estrangulamento da questão do ensino noturno. E, no início então, lá na época da elaboração, ele vinha enquanto essa modalidade (...) Eu acredito que no primeiro ano na implantação do AJA ele continuou nessa característica. A equipe que se compôs no AJA e a equipe do noturno a gente trabalhava muito junto (...) depois as meninas passaram a não só fazer o trabalho pedagógico, mas elas assumiram a parte administrativa, isto começou a consumir todo o tempo delas para esta execução, e aí nesse momento a gente se perdeu. Nesse momento houve um raxa, houve um raxa na medida em que as meninas tinham que

desenvolver as questões administrativas, pedagógicas e até as atividades culturais (...) Então eu percebi isso: o AJA se fechando e o noturno passou a continuar com as mesmas características, com as mesmas questões, as mesmas dificuldades de ir caminhando pelos tropeços.” (E - 03, pag. 03)

Conforme esta avaliação, o projeto perde as referências em relação ao seu objetivo inicial, isto em função da falta de diálogo com o restante do ensino noturno da rede municipal, constatada inclusive através de seus relatórios onde a referência ao ensino regular só se evidencia enquanto ponto de partida ou quando se compara os índices de evasão das duas modalidades. Portanto, a pesquisa que deveria estar subsidiando uma nova proposta para a EJA na SME, acabara se isolando em um gueto, na tentativa de sobreviver aos bombardeios da administração pública nada afeita às propostas alternativas. Esta atitude acaba gerando um mal estar entre as equipes de trabalho, entre as escolas que tinham AJA e as que não tinham, entre os professores que eram do AJA e os que não eram. Este clima é perceptível até mesmo na fala da Secretária da Educação quando se refere à necessidade de imbutir no projeto um sistema de avaliação do pessoal que atua:

“O AJA é um grupo pequeno, são 20 ou 30 pessoas, o contato é muito estreito, a avaliação acontece continuamente. Mas, isto é um grupo pioneiro. O que tem que ser entendido é que na hora de expandir isto para o noturno não é a mesma coisa. Você não vai ter 170 professores nesse ritmo, nesse envolvimento tão grande, é necessário que ele seja feito, ou através de oficinas pedagógicas (...) Isto é que torna a proposta forte, não adianta um grupo fechado com medo de perder em qualidade se expandir. É preferível expandir, senão ele vai minguar mesmo. É difícil ter um projeto diferenciado o tempo todo.” (E - 14, pag. 05)

Estas inquietações vão gerar vários debates no interior da Coordenadoria de Ensino entre as duas equipes de trabalho. O resultado destas discussões são percebidos a partir do final de 1994, numa assembléia geral com os professores do Projeto AJA e do Ensino Regular Noturno de Primeira Fase, onde estes definem pelo encaminhamento ao CEE de um documento<sup>45</sup> solicitando mudanças no ensino noturno, advindas da experiência do projeto.

O resultado deste encaminhamento não pode ser considerado o esperado por ambas as partes. Em março de 1995 o CEE encaminha correspondência à SME informando que não seria autorizada qualquer alteração no Ensino Regular Noturno de

---

<sup>45</sup> Documento intitulado Diretrizes para Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME/Goiânia.

Primeira Fase, até que o Projeto AJA concluísse sua fase de experiência. Diante deste impedimento, as dificuldades entre Projeto AJA e Ensino Regular Noturno permanecem.

Se nos anos anteriores se percebeu certa distância entre as duas modalidades, em 1995, ela parecia condição para a sobrevivência de ambas, dado que os problemas aumentaram e cada equipe de coordenadores tinha que tentar sobreviver frente ao novo contexto. Esta dificuldade parece superada no início de 1996, quando tendo concluído o segundo relatório para o Conselho Estadual da Educação, a coordenação do projeto decide solicitar uma posição da secretária que assume a SME até final de 1996, quanto à continuidade ou não do projeto AJA. A atual secretária reafirma o interesse da SME em manter o Projeto e ampliá-lo, o que leva a coordenação do AJA a buscar a equipe de Primeira Fase do ensino Regular Noturno, para que possam juntas traçar as linhas para esta ampliação. Mas, de fato isto não se efetivou. O trabalho das duas equipes continua se dando de forma separada.

Frente a todos os impasses colocados, considera-se que o Projeto AJA se configura numa proposta antagônica às experiências vivenciadas na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia até então. Constata-se isto ao recuperar os dois grandes eixos que perpassaram a trajetória da SME desde os idos de 1960: o primeiro se relaciona à presença forte de uma tendência tecnicista no projeto de educação desta secretaria, evidenciada, não apenas na fragmentação das ações e na falta de integração entre os seus diferentes setores, mas na forma como se estabeleceram as relações entre a secretaria e a escola, ou seja, a hierarquia entre os que definem o que será feito e os que fazem, disto resultando relações de autoritarismo e subserviência. O outro eixo está vinculado a este e se refere ao vício político do clientelismo, da barganha, da falta de autonomia da secretaria frente a administração como um todo, com um projeto próprio.

O enfrentamento do Projeto AJA com os limites da instituição pública, nos aproxima de uma reflexão muito presente nos setores governamentais e não governamentais que atuam em EJA nos últimos anos. Porém, ao contrário do que afirmam muitas destas análises com relação à retirada do Estado deste processo, como possibilidade de favorecimento a estas práticas educativas, o Projeto vem desencadeando um movimento que não se revela enquanto negação do sistema e sim uma reação dentro dele. A postura frente às “autoridades” educacionais nos enfrentamentos e as alternativas de sobrevivência nas adversidades presentes numa gestão com três secretários, revelam um potencial de reelaboração das concepções até então presentes nas políticas educacionais encaminhadas por esta secretaria.

A forma como os agentes do Projeto AJA vêem o projeto e se sentem como participantes e sujeitos ativos nele, revelam uma possibilidade de alteração nas relações até então presentes no interior da SME. Num Estado tradicionalmente conservador em suas relações sociais, onde os papéis de mandante e mandado estão muito bem definidos, estes professores, coordenadores e até alunos, fogem a esta lógica e retomam uma concepção de relação social, onde não impera apenas a lei do consenso, mas onde se passa a assumir os conflitos e enfrentá-los. Foram diferentes formas de perceber a instituição pública, diferentes expectativas em relação a um projeto de educação que se chocaram, gestando uma consciência coletiva, que não apenas os mantiveram dentro da secretaria, enquanto alternativa à EJA, mas os fizeram enfrentar um modelo arcaico de administração pública. Se com este enfrentamento não se pode afirmar a construção de outro modelo, completamente novo, percebe-se uma resistência ao que antes era imposto e tido como única possibilidade.

O reconhecimento do significado do Projeto AJA encontra-se evidenciado no Parecer N.º 220/96 do Conselho Estadual Da Educação, que decide pela prorrogação do projeto até final de 1997:

“A análise dos relatórios contidos no Processo n.º 10566333/94 e no de n.º 12105597 evidenciam: `permanência do aluno, qualidade de ensino e número expressivo de avanços registrados´. Merece registro que “a experiência possibilitou uma forma alternativa de atendimento, englobando 1040 alunos, em 61 turmas vinculadas a 14 escolas municipais´.

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.” (1996:01)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a experiência de Educação de Jovens e Adultos que vem ocorrendo na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, desde 1993, conhecida como Projeto AJA, para compreender o significado de uma proposta que retoma características das propostas de educação popular dos anos 60, incorporando-as numa estrutura de rede de ensino municipal. Nesta pesquisa procurou-se identificar quais os elementos que contribuíram para a manutenção ou não dos princípios de origem do projeto e os impasses por ele vivenciados, enquanto alternativa proposta e executada por um órgão oficial de ensino público.

A investigação da forma como se processou o desenvolvimento e os desdobramentos que se deram no projeto, nos anos de 1993 a 1996, pontuaram algumas questões, tais como: o que caracteriza de fato o Projeto AJA, enquanto experiência em Educação de Jovens e Adultos? Quais as condições estruturais e conjunturais enfrentadas pelo Projeto AJA no período analisado? Que significados foram sendo construídos a partir das relações que se estabeleceram entre professores e coordenadores do projeto com os setores/coordenadorias da Secretaria Municipal da Educação? Que perspectivas o Projeto AJA aponta em termos de políticas públicas para educação de jovens e adultos? O que se pretende apresentar nestas considerações finais são as reflexões que foram sendo realizadas na pesquisa, numa tentativa de elucidar as questões levantadas.

Um primeiro aspecto sobre o qual a pesquisa se debruçou foi a tentativa de levantar qual a especificidade que este projeto assume quando se propõe a ser uma alternativa de educação de adolescentes, jovens e adultos. Quando o estudo da trajetória da EJA no Brasil foi se consolidando, observou-se que há uma grande diversidade nas propostas que já se implementaram no país para atender estes alunos trabalhadores, indicando experiências historicamente acumuladas nestas ações. O projeto representa neste processo histórico mais uma experiência que aponta para adversidades e convergências em relação às que o antecederam. Porém, se singulariza, juntamente com experiências que vêm ocorrendo em outros municípios, nos últimos dezessete anos, por se tratar de uma alternativa que não se dá paralela à estrutura oficial de ensino, ao contrário, ocorre em seu interior.

A análise dos períodos mais significativos da atuação em EJA na história da educação brasileira remete às campanhas de alfabetização dos anos 40 e 50. Em relação a estas, pode-se constatar que o Projeto AJA assume uma perspectiva bem diferenciada. Isto porque, desde sua origem, ele está concebido como uma proposta de educação continuada e não apenas de alfabetização, o projeto propõe um acompanhamento ao aluno equivalente à 4ª série do Ensino Fundamental, tendo como preocupação a preparação deste aluno para continuar seus estudos, conforme expressa seu primeiro objetivo:

“Possibilitar aos alunos o ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental e sua permanência, com êxito, até o término deste grau de ensino.” (Projeto AJA, 1993: 08)

Outro aspecto que difere o projeto das campanhas de alfabetização é exatamente o fato dele não se constituir numa proposta de massa, ou seja, não há a opção por uma expansão em grande escala. Não se trata de uma questão quantitativa. Antes, o que se pretende é, numa perspectiva pedagógica de compromisso com qualidade e continuidade do processo de aprendizagem, propor uma metodologia de atendimento aos alunos consequente com as reais necessidades deles, isto implica em superar o caráter espontaneista e transitório das campanhas. O Projeto AJA tem como proposta, enquanto experiência pedagógica, repensar o atendimento a adolescentes, jovens e adultos. Isto se dá com uma média de 30 turmas, para que as reflexões sejam amadurecidas e contribuam para uma revisão no atendimento que tem sido dado aos alunos no Ensino Regular Noturno, onde o índice de evasão é alto e os próprios professores têm apontado as dificuldades de trabalhar com a realidade do aluno trabalhador.

Esta mesma aproximação quando feita com as experiências de educação popular que atuaram na década de 60, aponta para outros dados. Os projetos de educação popular implementados pelos militantes católicos, pelos líderes estudantis e intelectuais daquele período tiveram um caráter de diferenciação, em relação às propostas implementadas até então, em nível de governo, como as campanhas e movimentos de erradicação do analfabetismo. Isto ocorreu, principalmente, no que se refere à mudança na concepção de educação não vista apenas como um instrumento de controle social, mas numa perspectiva de transformação social que poderia ter na escola, no processo educativo um elemento formador de consciências. Esse ideário também aparece no Projeto AJA, tanto em seus documentos de origem e relatórios ao Conselho

Estadual de Educação, como no material de divulgação que fora publicado pela SME , onde são encontrados os slogans:

“Educação: transformação simultânea do homem e do mundo.”  
“O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.” (Paulo Freire)

O confronto desta concepção de educação que pensa uma relação de conscientização no processo ensino aprendizagem, tanto para o educador como para o educando, foi sendo apontada no cotidiano do projeto em sala de aula e na sua relação com a estrutura da secretaria de educação. As características do projeto e os depoimentos de alguns professores e coordenadores, presentes no terceiro capítulo, procuram demonstrar este ‘ser diferente’ do projeto, tendo como eixo básico a flexibilização das estruturas e amarras que existem num sistema de ensino, e a retomada do processo de produção de conhecimento pelos seus sujeitos: alunos, professores e coordenadores.

Alguns dos fatos apresentados aproximam o Projeto AJA das propostas implementadas pela educação popular também, pelo vínculo que estas fazem com a luta política pelos direitos, que em alguns casos, para o projeto, tratava-se apenas do direito a ser respeitado pela instituição no cumprimento daquilo que fora acordado. Outro fator significativo nestes momentos do projeto é que eles se constituíram, mesmo não tendo sido numa totalidade, em aprendizado para alunos, mas significativamente para os próprios professores e para a equipe de coordenação do projeto que passaram a experimentar uma relação diferenciada dentro da estrutura da secretaria. Na educação popular, aprender com e no processo sempre foram metas a serem trabalhadas, tendo como instrumentos chave para isto o estabelecimento de uma relação dialógica.

Neste sentido, o acompanhamento aos professores e coordenadores que semanalmente se encontravam, para uma reflexão sobre, não apenas sua prática cotidiana enquanto professor de tal turma, mas enquanto componente, coresponsável por um projeto que era desafiador, revelou a constituição 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 desta própria secretaria. Autonomia que tem se revelado através do compromisso da coordenação com todos os encaminhamentos burocrático-administrativos que deveriam ter sido assumidos por cada setor da SME e não foram. Desde a matrícula dos alunos, à lotação de professores e garantia de espaços para que

as turmas funcionem, até o controle de preenchimento das fichas que registram os avanços dos alunos e sua documentação para transferência e declaração de conclusão da quarta série do ensino fundamental.

Não se trata da defesa de um messianismo por parte dos que assumiram o projeto nas mãos, antes o que se observou é que este assumir tudo, possibilitou aos que o fizeram uma visão da instituição que eles não tinham antes. E que alguns ainda não têm, dentro do próprio projeto. Não há que se esperar que entre a média de três pessoas que fizeram parte da coordenação, no período analisado, nem mesmo entre os trinta professores que nele atuam, todos estejam no mesmo patamar de compreensão do significado do projeto. O que se evidencia nesta experiência é que um grupo significativo se identificou com uma outra visão e postura dentro de uma instituição pública de ensino.

É possível examinar a trajetória do projeto, a partir do grupo mencionado acima, tendo como referências as reflexões que Cardoso (1977) faz quando discute a questão da *autonomia, apesar da determinação*. Isto porque, mesmo sem desconsiderar a estrutura de poder político e econômico que sempre interferiu no andamento das ações no interior da SME, não é possível negar que o projeto AJA acabou por se constituir num grupo diferenciado desta estrutura, inclusive assumindo uma política de controle administrativo e pedagógico que, mais do que um grande entrave ao seu processo, acabou por representar a sua possibilidade de sobrevivência.

“O conceito de exercício hegemônico como função dirigente sem a função de domínio pode ser altamente esclarecedor deste ponto, pois permite compreender a possibilidade de uma autonomia crescente das elaborações ideológicas dominadas, embora no seu início elas se vinculem aos sistemas de idéias dominantes e com eles trabalhem.” (CARDOSO, 1977:68)

Neste sentido, os professores do Projeto AJA, juntamente com sua coordenação, enquanto grupo acabaram por se identificar ideologicamente, participando do processo de construção de uma nova relação com a educação, que os fizeram enxergar inclusive sua prática anterior. É ainda sobre a ideologia que Cardoso afirma,

“O campo da ideologia é, pois, exatamente aquele em que as classes dominadas desvendam o domínio e encontram os meios de reação a ele .” (1977: 53).

Esta reflexão sobre as condições que possibilitaram a manutenção do Projeto AJA na SME, nos aproximam do conceito gramsciano de hegemonia, no sentido

de significar uma possibilidade que é dada aos grupos básicos dominados de desenvolverem uma direção intelectual e moral, mesmo não tendo um acesso total aos meios de direção. A falta de acesso total não significa dizer que nada pode ser feito ou construído de novo, mesmo dentro de relações autoritárias, como na maioria das vezes se vêem estabelecidas nas secretarias de educação. Isto, para o projeto esteve presente mesmo quando, saindo a secretária e sua equipe que esteve à frente da gestão nos anos de 93 e 94, que lhe davam todo respaldo, ainda assim o grupo sobreviveu. Mais do que sobreviveu, o projeto se mantém, com autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar até final de 1997.

“... o fato de os grupos dominados a partir de certo momento não se darem mais por satisfeitos ideologicamente com as formulações dominantes (e mesmo o seu simples afastamento delas, por menor que seja) demonstra que o domínio ideológico já não se exerce integralmente.” (Idem: 67)

Esta experiência de afastar-se das formulações dominantes, ou mesmo tomar consciência de tais formulações, também se evidencia na dinâmica de reflexão que o projeto desencadeou a partir dos encontros semanais. Mesmo com os problemas e limites destes momentos, já destacados no capítulo anterior, percebe-se que eles possibilitaram um confronto com os limites e com as possibilidades inerentes a uma realidade de sistema de ensino que é contraditória. Aparentando uma rigidez inquestionável e inabalável uma estrutura de secretaria municipal da educação não é capaz de controlar tudo o que ocorre em seu interior, muito menos todas as pessoas que lhe estão subordinadas.

Este foi sem dúvida um fator importante para a manutenção do Projeto AJA, terem assumido ser sujeito na construção do projeto. Este fato está intimamente relacionado a uma realidade presente nas contradições geradas, não apenas pelo sistema educacional, mas pelo sistema capitalista como um todo. As estruturas de controle social são criadas para difundir os ideais de sustentação deste sistema, mas estes mesmos ideais acabam por possibilitar à sociedade civil como um todo uma organização em torno da busca da conquista do que lhe fora prometido. Nesse sentido a experiência concreta do projeto apresenta sinais que evidenciam aproximação das ponderações feitas por Agnes Heller no que se refere a emergência de sujeitos históricos que, padecendo de carecimentos, passam a se organizar e pela reflexão da vida cotidiana apontam rupturas com o que está instituído.

Parte significativa dos participantes do Projeto AJA, sejam professores, sejam alunos, constituíram-se em sujeitos portadores de carecimentos radicais, no sentido das necessidades historicamente geradas pelos ideais de liberdade e igualdade pregados pelo capitalismo. Este discurso compõe historicamente o ideário da escola pública, suas contradições são evidentes nas políticas governamentais já implantadas em EJA, como ficou evidenciado no primeiro capítulo. Mais do que isto, se o discurso liberal não estendeu o ensino público e gratuito a todas as crianças no Brasil, menos ainda aos jovens e adultos que a ele nunca tiveram acesso, ou dele foram simplesmente excluídos.

Neste sentido, há de se considerar a evidência destes carecimentos radicais por parte dos jovens e adultos não escolarizados, assim como por parte dos professores que com eles atuam. Há de se considerar esta evidência dentre os profissionais da educação, que também transitam num espaço de discurso de igualdade de direitos, de escolha, de processos democráticos, sendo que isto não se efetiva na sua totalidade na escola, para ser mais específico, isto não tem sido uma prática frequente na escola noturna. O que há é uma relação de descompromisso com o noturno, onde dificilmente o diretor aparece na escola; onde é preciso toda uma mobilização para que se mantenha o lanche para os alunos; onde não há material didático para o uso de professores e alunos, pois a cota é para o diurno; onde falta acompanhamento pedagógico específico aos alunos adolescentes, jovens e adultos; onde os professores acabam ficando na escola noturna por não terem outra opção perto de suas casas, por já terem outro emprego durante o dia, ou por serem recém contratados. Há excessões, mas esta é uma realidade que não pode ser negada nas escolas públicas no período noturno.

Tanto professor, quanto aluno, em meio a este estado de descaso acabam por não vislumbrar outra forma alternativa. Por isso, o discurso presente na SME e nas escolas se apresenta como o mais desalentador possível: “é assim mesmo...não adianta pensar que será diferente.”. É a lógica de quem não percebe a possibilidade de nenhuma intervenção nesta realidade. É sobretudo a lógica de quem se encontra completamente alienado, pois só possui uma visão dos fatos, aquela que foi construída pelos setores dominantes e que se instauram nas instituições públicas, aos quais interessa o sentimento de impotência que deriva desta lógica.

O confronto a esta lógica estabelecida se evidencia então nestes grupos que passam a pensar sobre a distância entre o prometido e o efetivado, nas diferentes

estruturas que sustentam o sistema capitalista, se constituindo numa possibilidade de reversão do quadro de alienação entre as pessoas que compõem uma sociedade. Não é uma questão simples, ao contrário, sua complexidade está exatamente no fato de ter que partir do reconhecimento de que as verdades construídas historicamente, podem não ser assim tão verdadeiras. Por exemplo, a de que nada podemos mudar, a estrutura da secretaria sempre foi assim, nunca mudará.

Não se trata de verificar uma mudança radical na estrutura da SME, mas de evidenciar possibilidades diferenciadas que se apresentam dentro desta estrutura. Trata-se de reconhecer que não existe a perfeita submissão, principalmente se forem observadas as pequenas reações que ocorrem aos processos de dominação e que se expressam no cotidiano das relações nesta instituição.

“...onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação.” (PATTO, 1993: 143)

Ainda pensando neste processo onde ocorre uma tomada de consciência dos sujeitos históricos de sua condição de explorados e suas possibilidades de intervenção, como reafirma Heller, este é um processo lento e celular, que se dá pela constituição de pequenos grupos como uma demonstração da passagem da particularidade para a individualidade:

“A passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para os pequenos grupos que se indagam ‘por quê?’, ‘como?’ , e nos quais se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser sujeito - ‘faço com eles nós’), é feita de pequenas conquistas. O meio pelo qual se realiza esta passagem é a prática política, não necessariamente partidária. É no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela.” (Idem: 144)

Na perspectiva teórica citada é possível considerar que as mudanças são possíveis, apesar de lentas e sujeitas a retrocessos impostos pela realidade. Para que isto ocorra é preciso romper com a lógica construída pela ideologia dominante que tem por base a fragmentação, os interesses particulares, resultando num descompromisso com o que se refere ao social, numa perspectiva de construção de uma outra ideologia.

O enfrentamento com uma estrutura embasada em relações hierárquicas de poder, com a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico são os desafios postos no dia-a-dia de uma experiência que se coloca dentro de um sistema público de ensino. É uma incansável vigilância em torno da manutenção dos princípios ao invés dos fins, uma clara concepção de que o administrativo está a serviço do pedagógico, e não o contrário.

“Quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, por força da concepção tecnicista de ensino, em trabalho parcelar, tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada; (...) a vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa.” ( Idem: 344)

Partindo desta concepção do lugar do administrativo num projeto educacional, percebeu-se no projeto AJA uma compreensão de que não poderiam ser as dificuldades colocadas, obstáculos para o alcance dos fins maiores do projeto. Por isso, se não havia um programa oficial de controle de matrícula dos alunos, ele era feito manualmente, pela coordenação, com ajuda de cada professor; quando as fichas elaboradas para registro do avanço dos alunos não atendiam à realidade passou-se a adequá-las as necessidades levantadas; quando o setor de transporte se mostrava ineficiente, as pessoas que articulavam as atividades culturais foram em busca de vale transporte para viabilizar algumas saídas; quando o nome dos professores não apareciam no mapa de frequência das escolas às quais estavam lotadas, a equipe se dirigia à Unidade de Serviço Administrativo para registrá-lo. Tratam-se especificamente de questões burocráticas e que se não viabilizadas contribuem para o insucesso do objetivo maior do projeto: garantir aos alunos acesso e permanência no ensino fundamental.

Assumir todos estes encargos não significou tarefa tranquila nem para coordenadores, nem para professores, no entanto, acabou por desencadear entre os participantes do projeto seu potencial de resistência. À medida que os baixos índices de evasão iam sendo divulgados e que mais e mais pedidos de abertura de novas turmas do projeto chegavam à SME, o mérito era incontestável. Não se tratava de um projeto apadrinhado e por isso se mantinha, como tantos outros. Mas tratava-se de uma experiência construída num embate das contradições presentes na própria estrutura que o propôs. No processo analisado destes três anos de execução do projeto, alguns professores e coordenadores deixaram de acreditar que seria possível a manutenção dos

princípios propostos e do projeto como um todo na SME, por isso optaram por voltar às suas escolas de origem.

Outro elemento que acabou por se revelar importante neste processo de sobrevivência do Projeto na SME foi o fato de possibilitar um novo olhar sobre os aspectos técnico-burocráticos que envolvem uma experiência pedagógica, ou seja, não foi possível aos professores concretizarem o projeto sem conhecerem os trâmites legais do mesmo. Este aspecto é relevante pois recupera uma discussão ainda não superada da separação entre o administrativo e o pedagógico, como se isto fosse possível. No projeto esta aproximação foi imposta, por uma questão de sobrevivência, porém acabou por possibilitar outra concepção da relação professor/ SME, professor/direção de escola, coordenação/SME.

Esse aprendizado do âmbito administrativo do poder público, também tem se revelado significativo em outras experiências de gestão democrática nos municípios. É o que revela Gadotti, ao expor sobre sua experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como assessor de Paulo Freire, nos anos de 89-92:

“Eu creio que esta é uma experiência que todos devem ter quando tiverem oportunidade, inclusive para adquirir uma cultura administrativa, uma cultura de direção, de organização, cultura institucional que falta a muitos intelectuais e falta sobretudo a muitos militantes.” (1990: 23)

Pode se perceber no grupo que vivenciou a experiência do Projeto AJA, um aprendizado institucional. A relação dele com a secretaria não é a mesma de quando se iniciou a experiência, nem a mesma entre eles mesmos, pois a experiência colegiada que vivem é complicada e exigente. Muitos são os conflitos que precisam ser enfrentados, principalmente no que se refere a reconhecer os limites que cada um tem na sua prática. Mas acima destas dificuldades, o que eles acabam fazendo é recuperar o verdadeiro sentido do fazer pedagógico, que significa recriação do saber, capacidade de transformar e de auto-transformar-se.

A experiência do Projeto AJA também aponta uma reflexão no que se refere à prática docente, tanto pela forma como ela pode se construir no decorrer do projeto, como pelo significado que isto assume numa reflexão mais aprofundada sobre a profissão professor. No que se refere à forma, o destaque já foi dado ao processo de

construção coletiva, onde é possível a formação de ideologias enquanto um sistema de idéias:

“... é por meio de outras idéias que as novas idéias se formam e se articulam. Constatamos que, em momentos dados, certas idéias, formando sistemas de idéias, são dominantes.” ( Cardoso, 1977: 67)

Por meio destas idéias que se articulam percebe-se que a autonomia também está presente no refazer das práticas pedagógicas dos professores com seus alunos. Como a própria coordenação apontou, nestes três anos o grupo vem construindo uma proposta curricular, que não está acabada, nem é clara para todos, mas que aponta para uma direção contrária à da lista de conteúdos que vinham usando até então, que nada mais era do que uma cópia do proposto para primeira fase do ensino fundamental para crianças.

O contato dos professores semanalmente com os problemas advindos da realidade da sala de aula que eram relatadas detalhadamente, ao mesmo tempo, com as dificuldades enfrentados pelo projeto na SME, possibilitou este estar em contato com novas idéias, que nasceram do próprio grupo ou que vieram de fora, mesmo porque o projeto desde sua origem manteve uma articulação com outras experiências que vinham ocorrendo no Brasil, abrindo os horizontes do que acontecia em EJA em outros lugares.

No que se refere ao significado da profissão professor, no projeto, há uma tentativa de superação do conceito da profissão ligado a sacerdócio, sacrifício, doação. Há uma perspectiva de reconstrução deste conceito à medida que o grupo vem amadurecendo e se redescobrendo enquanto construtor de sua identidade.

“Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (Növoa, 1995: 18)

Desde o primeiro contato dos professores com a proposta do projeto que fora apresentado, em agosto de 1993, através de um curso de 40 horas, houve uma reação de receio e insegurança, pois a proposta não correspondia às expectativas dos professores de receberem uma formação teórica pronta e acaba, acompanhada das receitas para resolver os problemas que viriam a surgir. Esta compreensão de um processo formativo que não apenas é tomado de fora de si, embora contendo referências em teorias já construídas, mas que se elabora e reelabora num fazer e pensar coletivo, tem sido um grande desafio. Por parte dos encontros semanais de professores a

insistência tem sido a de alcançar este êxito com a leitura detalhada do 'livro ata', como ficou conhecido o caderno de registro das experiências em sala de aula, não no sentido de prestar contas ao que vem sendo desenvolvido em sala, mas fundamentalmente, para que apareçam as dúvidas e descobertas de professor com sua turma.

“ A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (Idem: 25)

Quando se trata da formação de professores não é possível o distanciamento de sua formação pessoal, afinal não há como separar o homem do profissional. E mais do que isto, é preciso dar uma ênfase significativa à experiência humana. É a partir do reconhecimento desta que o indivíduo se descobre enquanto sujeito histórico. Isto, no âmbito da profissão professor não tem sido uma experiência fácil. Não há quem no Projeto AJA admita que já superou todos os limites de uma prática presa aos padrões pré-determinados de cursos ou determinações de coordenadores pedagógicos, mas já é perceptível no grupo uma outra relação com seu trabalho cotidiano, quando em exemplos como os já colocados neste estudo, conceitos são repensados e redefinidos.

A idéia de que há possibilidade de construção de conhecimento por parte de alunos considerados marginais pela sociedade; a compreensão de que a escola também deve ser um espaço onde o aluno se perceba enquanto sujeito da aprendizagem; a flexibilidade de uma proposta de avaliação que procura romper com o estigma da punição; o exercício difícil, mas insistente de trabalhar com o aluno de forma que ele perceba que também é responsável pelo seu aprendizado, que ele é capaz. Todos estes são desafios cotidianos de professores, alunos e coordenadores do projeto.

Esta experiência tem demonstrado a retomada de uma série de princípios já defendidos antes por educadores brasileiros, mas que nos últimos anos pareciam adormecidos frente a toda uma onda de desmoralização da profissão professor, do educar educando-se, da relação dialógica na mediação da prática educativa. Há de se chamar a atenção para o reencontro com estas bases do processo que envolve os sujeitos da educação.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado

a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à 'produção de sentidos' sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Finger, 1989; Ball & Goodson, 1989)." (Nóvoa, 1995: 26)

Esta produção tanto tem se evidenciado no fazer cotidiano do professor do projeto com seus alunos, como na sua relação enquanto profissional da educação, convivendo com as dificuldades e os limites que a estrutura à qual pertence lhe impõe. Só que há uma mudança de postura evidenciada nos novos sentidos que vem se produzindo neste grupo, pois entre eles há uma percepção de que o significado que o projeto adquiriu, em nível de Goiânia, e sendo referência para algumas experiências no Estado, foi em função de um trabalho coletivo, não de um apadrinhamento deste ou daquele que o fez ser projetado, mas dos resultados que vêm sendo colhidos entre os adolescentes, jovens e adultos que dele fazem parte.

Frente à experiência como um todo, podem então ser considerados alguns aspectos que destacam a importância político pedagógica do projeto. Um primeiro elemento que está presente desde sua concepção é o fato de ser um projeto proposto e executado em um nível oficial de ensino, isto merece destaque pelo fato de muitos projetos interessantes já terem existido na história da Educação de Jovens e Adultos, sem, no entanto, terem sequer o reconhecimento dos órgãos oficiais de ensino o que os privou de um caráter importante em EJA que significa ir além da alfabetização, buscando uma proposta de educação de jovens e adultos. Consideradas todas as dificuldades que este vínculo oficial também representam para o projeto, não há como negar que este é um caminho importante para retomar a EJA enquanto DIREITO, não apenas enquanto concessão do poder público ou caridade das organizações não-governamentais. Neste sentido, vale destacar a reflexão que LEFORT faz a cerca dos Direitos do Homem:

“Direitos são um dos princípios geradores da Democracia. Tais princípios não existem à maneira de instituições públicas das quais podemos, de fato, inventariar os elementos, mesmo que seja certo que animam instituições. Sua eficácia provém da adesão que lhes é dada e esta adesão está ligada a uma maneira de ser da sociedade cuja medida não é fornecida pela simples conservação das vantagens adquiridas. Em suma, os direitos não se dissociam da consciência dos direitos(...)” (1987:57)

Este aspecto oficial do projeto traz para dentro da instituição SME e escola, uma série de conflitos que se explicitam a partir da consciência dos direitos negados, possibilitando rediscutir questões como: o portão da escola à noite deve ou não ser de livre acesso ao aluno que chega após o horário da entrada; o aluno do noturno tem ou não direito a intervalo e merenda escolar; qual o significado da obrigatoriedade do uniforme para estes alunos; deve ou não haver a possibilidade de ingresso e reingresso dos alunos em qualquer período do ano; quando o aluno pode avançar aos módulos seguintes; que tratamento merecem estes alunos por parte de seus colegas, dos professores, da direção, dos demais funcionários da escola, dos guardas municipais. Estas questões, que até parecem simples, foram e são polêmicas no interior da escola e, ainda mais, no interior da própria SME.

Mas os conflitos não param por aí, porque o projeto não se defrontou apenas com questões estruturais da escola. Ele se deparou com a dura realidade da vida dos alunos trabalhadores, dos adolescentes e jovens principalmente, que trazem a marca de uma marginalização social e econômica a que são submetidos milhões de brasileiros subescolarizados. Desta experiência surgiram outras questões, tais como: um aluno drogado pode ou não ser aceito em sala de aula; o aluno que se mostra agressivo deve ser afastado do convívio com os demais; como orientar as meninas que estavam perdendo sua saúde com os frequentes abortos clandestinos; como trabalhar com adolescentes e adultos numa mesma turma, entre a rebeldia e a austeridade; como vincular educação a uma efetiva resposta a estes alunos de melhora nas condições de vida, sendo que isto não depende unicamente da escola.

O fato destas e muitas outras questões estarem presentes hoje nas escolas onde funciona o projeto já representam um significativo avanço numa realidade que se limitava a apontar a rede noturna de ensino como o problema em função do alto índice de evasão. A queda desde índice, conforme tem demonstrado o projeto, não é se restringe a um patrulhamento da Coordenadoria de Administração Escolar para fechar

escolas onde o número de alunos está abaixo de 15 por sala. Uma proposta de viabilização da EJA, em qualquer secretaria de educação, tem que se confrontar dia-a-dia com estas questões já levantadas e com muitas outras que fazem parte deste universo complexo, para isto é preciso construir um projeto pedagógico efetivo que seja capaz de produzir no cotidiano de sua prática as saídas possíveis e aponte para as intervenções necessárias naquilo que não depende apenas da estrutura educacional.

Não se pode afirmar que a SME tem este projeto pedagógico, pelo menos não se percebe articulação entre seus diferentes setores e coordenadorias que apontem para princípios comuns. O que ainda é visível é a fragmentação das ações de cada um, defendendo posições historicamente autoritárias, o que resulta numa relação cada vez mais distante das reais necessidades das escolas, ao mesmo tempo em que nestas também passam a ser reproduzidas as relações autoritárias e fragmentadas da instituição centralizada. Estes são limites que rondam o projeto AJA a todo instante, cabendo aos seus protagonistas o cuidado de perceber até que ponto têm conseguido se manter enquanto alternativa diferenciada.

Além do aspecto de confronto com as relações institucionalizadas na SME e na escola, o projeto AJA, na sua concepção e no seu fazer cotidiano vem confirmando que a produção do saber se dá essencialmente pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, o que implica numa reflexão crítica da realidade de alunos e professores que se constituem enquanto sujeitos deste processo. Isto não apenas retoma os princípios da educação libertadora, para reutilizar um termo freireano, mas aponta para esta forma de ver e fazer educação no interior da escola. Portanto, não se reduz ao âmbito dos movimentos populares a concepção de uma educação que possibilita a transformação social, toda educação por si já deve ter isto como princípio.

É a partir desta concepção de educação, como componente importante do processo de mudança das condições de vida das populações pobres, o acesso a ela só é possível pela escola pública, portanto, não basta a formação de grupos de alfabetizando nos espaços populares, de maneira informal, mas é preciso lutar por uma escola pública e de qualidade que garanta a continuidade deste esforço e do direito de acesso ao saber produzido culturalmente pela humanidade e que a escola pode oferecer de maneira sistematizada, bem como a participação na sistematização de outros saberes, já que estes são inesgotáveis. É uma escola diferente da que tem se evidenciado hoje, pois precisa valorizar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e pensar no espaço

escola, enquanto espaço também de construção de conhecimento, porém não é outra instituição de ensino. É a escola pública de direito que precisa ser melhorada para atender à demanda de milhares de jovens e adultos que ainda estão fora dela. Neste sentido, percebeu-se na experiência aqui relatada uma tentativa de construção deste espaço.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Haroldo, A Trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. In.: PROPOSTAS, Nº 59, dezembro de 1993, pag. 5-15.
- ANDERSON, Perry, Balanço do Neoliberalismo. In.: SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A., Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e O Estado Democrático, Paz e Terra, RJ, 1995.
- Apontando Soluções: Documento Final. In.: Congresso Brasileiro de Alfabetização, São Paulo, 14, 15 e 16 de Setembro de 1990.
- AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs), Reestruturação Curricular, Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.
- BITES, Maria Francisca de S. C. Ensino Noturno em Goiânia: um diagnóstico, Dissertação de Mestrado, Goiânia, 1992. (mimeo)
- BITTAR, Mona. A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia - 1983/1986: Caminhos e Descaminhos. Dissertação de Mestrado, Goiânia, 1993. (mimeo)
- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. Ed. Perspectiva, SP, 1987.
- BORGES, Alda Maria e JAIME, Maria José. Livro de Leitura para Adultos. Centro Popular de Cultura de Goiás, Goiânia, sd.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da Educação Fundamental ao Fundamental na Educação, In.: Proposta - Suplemento 1, Setembro de 1977, FASE, RJ.
- \_\_\_\_\_, A Pesquisa em Educação de Adultos. In.: Seminário - Pesquisa e a Política Educacional no Brasil e na América Latina, Brasília, 1986.
- \_\_\_\_\_, (Orgs), A Questão Política da Educação Popular, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_, Saber e Ensinar, Ed. papirus, Campinas, 1986.
- BRASIL/MEC/DNE, Alfabetização, Exigência Cívica, Rio de Janeiro, 1966.
- BRASIL/MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR. Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre Educação de Jovens e Adultos, 1986.
- BRASIL/MEC/SNEB. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, 1991.
- BRASIL/MEC/FNUAP. Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 1994.
- CADERNO CEDES, Ed. Cortez / CEDES, Campinas - São Paulo, No 16, 1986.
- CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR Nº 08 , Alfabetização de Adultos, 2ª Edição, Editora NOVA/Vozes, Petrópolis, 1988.

- \_\_\_\_\_. N° 17, Alfabetização de Adultos na América Latina, Editora NOVA/ Vozes, Petrópolis, 1990.
- \_\_\_\_\_. N° 10, MEB: Uma História de Muitos, Ed. NOVA/ Vozes, Petrópolis, 1986.
- CAFÉ, Maria Helena B. Educação de Adolescentes e Jovens: Realidade em construção em Goiânia. In.: RAAAB - Alfabetização e Cidadania, No 04, São Paulo, Dezembro de 1996, pag. 55-66
- CALAÇA, Celina Ferreira, Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática, UFG, tese de mestrado, 1993. (mimeo)
- CANESIN, Maria Teresa. Formas de Organização Camponesa em Goiás 1954-1964. CEGRAF/UFG, Goiânia, 1988.
- \_\_\_\_\_, Um Protagonista Em Busca de interlocução: Um Resgate da História do Movimento de Professores da Rede Pública de 1ª e 2ª Graus em Goiás, na Conjuntura de 1979/1989. Tese de Doutorado - PUC/SP, 1993. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. A questão do Método Dialético no Estudo da Vontade Coletiva Segundo A. Gramsci. In.: Interação. Revista FE/UFG N° 17 Jan./Dezembro. 1993. pag. 31-45.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do Desenvolvimento - Brasil JK-JQ, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
- CARMO, Alberto Ribeiro do. Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Dissertação de Mestrado, Goiânia, 1996. (mimeo).
- CASTEJÓN, Agostinho e POSSAPP, Ida (Orgs.), Escola Católica e Democratização da Educação - Posicionamentos e Linhas de Ação, AEC do Brasil, Brasília, 1986
- CASTELLS, Manuel e Outros, Novas Perspectivas Críticas em Educação, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996
- CASTRO, Claudio de Moura e FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Caminhos e Descaminhos da Educação de Adultos no Brasil. In.: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, No 33, p. 45-60, maio de 1980.
- CEDI , Educação de Jovens e Adultos - Subsídios para Elaboração de Políticas Municipais - Fórum de políticas municipais para Educação de Jovens e Adultos. Dérie Documentos, São Paulo, 1990.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis, Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973), Cegraf/UFG, Coleção Teses Universitárias- 52, Goiânia, 1991.
- COIMBRA, Marcos A. Política e Políticas de Bem-Estar: uma periodização da experiência brasileira, In.: Seminário Nacional da Política Urbana e Desenvolvimento, Recife, dez/1978. (mimeo).
- CORRÊA, Arlindo Lopes, Educação de Massa e Ação Comunitária, MOBREAL - AGGS, Rio de Janeiro, 1979.

- COSTA, Maria Aída B. e Outras. MEB: Uma História de Muitos, In.: Cadernos de Educação Popular, No. 10, Ed. Vozes, Petrópolis, 1986.
- CUNHA, Diana A. As Utopias na Educação: Ensaio sobre as propostas de Paulo Freire, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.
- CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. O Golpe na Educação, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1994.
- DAMASCENO,
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. Em Aberto, Brasília, V. 11, No. 56, p. 22-30, out./dez., 1994.
- \_\_\_\_\_. Um estudo de Política Municipal de Educação Básica de Jovens e Adultos: O caso de Porto Alegre, Caxambu, 1996 (Texto apresentado na 18ª ANPED)
- DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. Educação de adultos, uma contribuição para o seu estudo no Brasil, Edições Loyola, São Paulo, 1979.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Democratização da Escola: Eleições de Diretores, Um Caminho?, Dissertação de Mestrado, Goiânia, 1990. (mimeo)
- \_\_\_\_\_, Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público, UFRJ, Tese de Doutorado, 1997 (mimeo).
- DRAIBE, Sônia M., As Políticas Sociais e o Neoliberalismo, In.: Revista USP, 1995, pag. 86-101.
- ETAVE, Roberto e DIAS, Roseli. Uma Contribuição à História da Educação Brasileira. In.: Caderno do CEAS, No 33, p. 62-71, 1974.
- FAVERO, Osmar (Org.), Cultura Popular Educação Popular - memória dos anos 60, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- FISCHER, Nilton Bueno. Uma Política de educação pública de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v.11, nº 56, p. 68-73, out/dez. 1992.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação Brasileira. 1996. (mimeo)
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil, Editora Cortez / INEP, São Paulo, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_, Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_, Conscientização: teoria e prática da liberação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Ed. Cortez & Moraes, São Paulo, 1980.
- \_\_\_\_\_, Educação Como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_, Pedagogia da Esperança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade, Ed. Moraes, São Paulo, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva, Cortez Editora, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In.: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs), Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas. Ed. Vozes, Petrópolis, 1995.
- FURTER, Pierre e BUITRON, Anibal. Analfabetismo e Processo, In.: Caderno do CEAS, No 19, p. 20-6, junho de 1972.
- FURTER, Pierre. Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente, In.: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 59, Julho - Setembro, No 131, 1973.
- GARCIA-HUIDOBRO, Juam Eduardo. Mudanças nas Concepções Atuais da Educação de Adultos. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p. 41-85, 1994.
- GENTILLE, Pablo A. A. e SILVA, Tomas Tadeu de (Orgs), Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas, Ed. Vozes, Petrópolis, 1995.
- \_\_\_\_\_, Como Reconhecer um Governo Neoliberal. In.: Silva, Luis Heron da e AZEVEDO, José Góis de (Orgs), Reestruturação Curricular, Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação e Movimento Operário, Ed. Cortez, São Paulo, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1987.
- \_\_\_\_\_. Maquiavel - A política e o Estado Moderno. Civilização Brasileira, SP, 1976
- HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo no Brasil - o estado da arte, Publicação INEP-REDUC, Brasília, 1987.
- \_\_\_\_\_, Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p.86-108, 1994.
- HINGEL, Murilo de Avellar. Discurso de Abertura. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In.: MEC/FNUAP, Brasília, 1994b.
- IFAS (Instituto de formação e Assessoria Sindical). Pensando Goiás - Dados sócio-econômicos do Est. de Goiás, In.: Cadernos de Consulta, N.º 01, nov. de 1993.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobrai, São Paulo, Ed. Cortez e Autores Associados, 1987.

- KELLY, Celso. Educação Popular e Obrigatoriedade de Ensino. In.: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC/INEP: Rio de Janeiro, Vol. 23, No 59, p. 103-13, Julho-Setembro, 1955.
- LEFORT, C. A invenção democrática: os limites do totalitarismo., Brasiliense, São Paulo, 1987.
- LEITE, Sebastião Uchoa, Cultura Popular - Esboço de uma resenha crítica, In.: FAVERO, Osmar (Org.), Cultura Popular Educação Popular - memória dos anos 60, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- LEWIN, Helena. Algumas Contribuições para Uma Leitura Política e Social da Educação de Adultos no Brasil. In.: MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR/OEA/IICA. Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 1985.
- \_\_\_\_\_, Reflexões Sobre a Educação de Adultos Como uma Prática Social do Estado, In.: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, MEC/INEP: Brasília, Vol. 65, No 149, p. 5-21, Janeiro-Abril, 1986.
- LIMA, Lauro de Oliveira. A Provável Irreversibilidade do Crescimento. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, Vol. 10, No 44, p. 11-14, Janeiro-Fevereiro, 1982.
- LOUREIRO, Walderês Nunes, O Aspecto Educativo da Prática Política, CEGRAF/UFG, Goiânia, 1988.
- LOVISOLO, Hugo. Educação Popular: Maioridade e Conciliação, UFPB/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A . Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In.: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas. Alfa-ômega, São Paulo, sd.
- MEB - Movimento de Educação de Base. Viver é Lutar, outubro de 1963.
- \_\_\_\_\_, Mutirão - 2º Livro de Leitura. Rio de Janeiro, sd.
- MENEZES, Mindé Badauy de. Secretaria Municipal da Educação de Goiânia: um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano. In.: ANDES, Universidade e Sociedade, nº 7, Ano 4, junho de 1994, p. 57-60.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.
- PAIVA, Vanilda, Perspectivas e Dilemas da Educação Popular, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1984.
- \_\_\_\_\_, Educação Popular - Educação de Adultos, Edições Loyola, São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_, 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.

- PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa, Manifesto e Estatuto. Brasília. 1980.
- \_\_\_\_\_. Plataforma para o Governo do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1988.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas para a Educação/ São Paulo, 1986. In.: A Educação como Ato Político. Cortez, São Paulo, 1988.
- PATTO, Maria Helena de Souza, Produção do Fracasso Escolar, T. A Queiroz Editor, São Paulo, 1993.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. A Travessia do Popular na Contra-dança da Educação. FGV/ Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 1985.
- \_\_\_\_\_, A Educação Básica de Jovens e Adultos - A Trajetória da Marginalidade, UFRJ, Tese de Doutorado, 1994. (mimeo)
- PINTO, Alvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Adultos, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE, 1987.
- QUEIROZ, José J. A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base, Ed. Paulinas, São Paulo, 1985.
- RABELO, Francisco C.E. Governo Mauro Borges: tradicionalismo, planejamento e mobilização social em Goiás. UFMG/Belo Horizonte, 1975. (mimeo)
- RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Histórico da Educação de Adultos no Brasil, Vol. XIII, Setembro-Dezembro, 1949, No 37, pag. 141. (Transcrito da Publicação No 8 editada pelo Departamento Nacional de Educação em maio de 1949).
- RIBEIRO, M.<sup>a</sup> Luíza Santos. História da Educação - A Organização Escolar, 13a Ed., Autores Associados, São Paulo, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 9a Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1987.
- SADER, Emir. O Anjo Torto, Ed. brasiliense, São Paulo, 1995.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/ Superintendência do Ensino Fundamental, Plano Estadual de Alfabetização e Cidadania - AIA/90, , Supef, Goiânia, 1991.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Projeto de Experiência Pedagógica em Educação Básica de Jovens e Adultos. Porto Alegre, Parecer No 945/91 CEE. 1991.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental Para Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia, Parecer No 627/93 CEE. 1993.
- SCHMELKES, Sylvia, Las necesidades basicas de aprendizaje de los jovenes y adultos en America Latina, In.: Seminario - Taller Regional UNESCO/CEAAL sobre "Los Nuevos Desarrollos Curriculares de la Educacion de Jovenes e Adultos de America Latina", Monterrey-México 22 al 26 de enero 1996.

TEIXEIRA, Jaime e SANTOS, Jaime. Comitês Democráticos Populares: Luta social e luta política em Belém - 1945, In.: PROPOSTA 13, Revista a Serviço da Educação de Base, FASE, Ano 3, Dez, Nº 13, 1979.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar Para Transformar - Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Ed. Vozes, Petrópolis, 1984.

WARD, Mirian Jorge. As Políticas das Organizações Internacionais para a Educação. Em Aberto, Brasília, Vol. 11, No 56, p. 13-21, Outubro-Dezembro, 1992.

### **Relatórios, Pareceres, Projetos-Lei e Outros Documentos**

Ante-Projeto de Gestão Democrática da SME/Goiânia, Janeiro de 1994.

Diretrizes Básicas Norteadoras da Ação da SME/Goiânia, 29/01/93.

Diretrizes Básicas Norteadoras da Política de Ação da Secretaria Municipal da Educação - Assessoria de Planejamento, Goiânia, 29/01/93.

Jornal AQUARELA - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caxias do Sul, Ano IV, Nº 24, Abril, 1992.

Jornal PELEJA - pela Educação de jovens e Adultos - SME/Goiânia, julho/95, Ano I Nº 01.

Lei 7.428 de maio de 1995 que cria diretrizes para o Programa Especial de Educação de Adolescentes, jovens e Adultos - Diário oficial do Município Nº 1.419, sexta-feira, 26/05/95, pag. 02.

Lei Complementar Nº 012 de 02 de Junho de 1992 - Dispõe sobre Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia e dá Outras Providências - Diário Oficial do Município de Goiânia - Nº 984, terça-feira.

Parecer do CEE Nº 220/96 que autoriza a prorrogação do Projeto AJA até final de 1997, datado de 12 de março de 1996.

Plano de Ação - SME/92.

Portaria da SME Nº 029 que instala a Comissão de Estudos e Implantação da Gestão Democrática e Descentralização Administrativa, de 18/05/93.

Programa de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos, publicado em maio de 1996.

Projeto-Lei Nº 173 que cria e dá as diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, jovens e Adultos, de 01 de dezembro de 1994.

Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos.

Proposta Pedagógica do Ensino Noturno de 1ª Fase do 1º Grau, SME/Goiânia, Dezembro, 1992.

Relatório das Atividades Culturais do Projeto AJA, Convênio da SME com UCG/EDU/VAE, de 1994.

Relatório do Projeto AJA ao CEE, de abril de 1994.

Relatório do Projeto AJA ao CEE, de agosto de 1995.

Relatório Geral de Atividades - SME/ 1989-1992.

Relatório sobre Educação Básica - SEADEC - 12/12/96.

Relatório Trimestral Janeiro/Fevereiro/Março - Coordenadoria de Ensino, Abril, 1992.

Resolução Nº 627/93 que autoriza o projeto enquanto experiência pedagógica, datada de 02 de julho de 1993.

**ANEXO I****Entrevistados:**

**01 - Mindé Badauy de Meneses - Secretária Municipal da Educação de Goiânia - 1993-1994.**

**02 - Gerciara Lessa de Oliveira - Coordenadora e Professora do Projeto AJA**

**03 - Maria José do Nascimento - Coordenadora do Ensino Regular Noturno da SME.**

**04 - Maria Helena Barcellos Café - Coordenadora do Projeto AJA.**

**05 - Cecília Torres Borges - Coordenadora e Professora do Projeto.**

**06 - Dulce Vieira de Sena - Equipe de Cultura do Projeto AJA.**

**07 - Joaquim Antonio dos Santos - Inspetor Escolar da Coordenadoria de Administração Escolar.**

**08 - Dilma Terezinha Rodrigues Calixto - Professora do Projeto.**

**09 - Euzélia da Silva - Professora do Projeto.**

**10 - Eulâmpia Neves Ferreira - Professora do Projeto.**

**11 - Maria Alvanir Lavour Rolim - Professora do Projeto.**

**12 - Diná Luiza Oliveira Costa - Professora do Projeto.**

**13 - Osmar Luiz de Oliveira Filho - Professor do Projeto.**

**14 - Vera Regina Barêa - Secretária Municipal da Educação de Goiânia - Final de 1995 - 1996.**

**15 - Maria Francisca Abreu - Coordenadora de Ensino da SME.**

**16 - Georgina Sales Bastos - Equipe de Cultura do Projeto AJA.**

## ANEXO II

## Questionário aplicado aos alunos do Projeto AJA

## I - CARACTERIZAÇÃO DO ALUNOS

## 1 - Dados Gerais:

- Origem: ( ) rural ( ) urbana
- Mora com os pais ( ) sim ( ) não
- Grau de instrução dos pais: \_\_\_\_\_
  
- Bairro onde reside: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_
- Tipo de residência: ( ) própria ( ) alugada ( ) cedida
- Atividade de Trabalho: \_\_\_\_\_
- Horas de Trabalho por dia: \_\_\_\_\_
- Salário Pessoal: \_\_\_\_\_ Renda Familiar: \_\_\_\_\_
- Contribuição no orçamento familiar: ( ) 100% ( ) 50%  
( ) 30% ( ) 0%
  
- Religião : \_\_\_\_\_ Como participa: \_\_\_\_\_
- Sindicato: \_\_\_\_\_ Como participa: \_\_\_\_\_
- Outros grupos que participa: \_\_\_\_\_

## 2 - Dados escolares:

- Idade em que começou a estudar: \_\_\_\_\_
  - Desde que idade estuda à noite: \_\_\_\_\_
  - Escola onde estuda atualmente: \_\_\_\_\_
  - Módulo que está cursando: \_\_\_\_\_
  - Meio de transporte que utiliza para chegar à escola: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**ANEXO III****ENTREVISTA - Aplicada aos alunos do Projeto AJA**

- 1 - Quando e onde começou a estudar?**
- 2 - Qual a interferência de sua família na sua experiência escolar?**
- 3 - Na sua opinião, para que servem os estudos?**
- 4 - Existe alguma relação entre a escola e seu trabalho?**
- 5 - Por que não concluiu os estudos na idade prevista?**
- 6 - Quando e como entrou no Projeto AJA?**
- 7 - O que espera alcançar estudando no projeto?**
- 8 - O que você pensa sobre o Projeto AJA?**
- 9 - Há diferença entre o Projeto AJA e a escola que você estudou antes de entrar no projeto? Qual?**
- 10 - O que você acha que deve mudar no Projeto AJA?**

**ANEXO IV**

**DOCUMENTO DE ORIGEM DO PROJETO AJA**

**ANEXO V**

**RESOLUÇÃO Nº 627 DO CEE, DE 02 DE JULHO DE 1993, QUE AUTORIZA O  
FUNCIONAMENTO DO PROJETO AJA**

**ANEXO VI**

**PARECER DO CEE Nº 220/96, DE 12 DE MARÇO DE 1996, QUE AUTORIZA  
PRORROGAÇÃO DO PROJETO AJA**

## **ANEXO VII**

### **GRÁFICOS DO PERFIL DOS ALUNOS DO PROJETO AJA**