

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA NA ESCOLA MUNICIPAL “FLOR DO CERRADO”

Dinorá de Castro Gomes (Coordenadora)
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Painel
Cultura e Processos Educacionais

O tema deste trabalho teve como objetivo entender como vêm se dando as relações entre a proposta de educação de jovens e adultos da RME de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede. Traz como tema central “A ‘*Escola Municipal Flor do Cerrado*’: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia”. Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa *qualitativa* e foi desenvolvida por meio da consulta bibliográfica que trata da temática em questão; da pesquisa documental e da pesquisa *in loco*. Entre os instrumentos utilizados destaca-se a entrevista com vários sujeitos da escola investigada. Verificou-se que é possível uma atuação pedagógica articulada com as classes subalternas e que sinaliza na direção de uma educação específica, crítica, democrática e capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Proposta; Rede Municipal de Educação;

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano de 2005 que tomou como objeto de estudo a proposta da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa traz como tema a experiência realizada pela ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’.

O contexto

Quase 10% da população brasileira ainda se encontram na condição de analfabetismo. Segundo estudo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define pessoas com menos de 4 anos de estudo. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, segundo dados do IBGE, 2001. Segundo o Inep, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola, o que destaca que “o mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade”. (Universia, 2003)²

Há décadas estes dados se apresentam quase sem alteração expressando um desafio para toda a sociedade. Sendo a educação escolar apontada como um direito de

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

². UNIVERSIA BRASIL; www.universiabrasil.net> O portal dos universitários; acesso em 04/06/2003.

todos e um dever do estado, configura-se a exigência de que algo diferente precisa ser impetrado para que essa situação se modifique.

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

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

Nesta conjuntura, a educação de jovens e adultos, como política educacional, continua sendo bandeira de campanhas político-eleitorais e programas econômicos, conduzindo para a mídia investimentos que deveriam ser feitos nessa modalidade de educação. E pior, tal política transfere para a esfera particular o que é da responsabilidade do poder público, assumindo um caráter assistencialista por meio de programas compensatórios. “A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”. (Freire, 2004, p. 31, grifos do autor).

Esta ‘generosidade’, de modo geral, foi tema de discussão de muitas experiências que já se sucederam no sistema educacional brasileiro. Mesmo assim, ainda hoje não há uma proposta que contemple satisfatoriamente as especificidades educativas dos adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola regular, pois essas experiências quase sempre tiveram como maior característica um caráter de descontinuidade marcado pelo descompromisso das “autoridades” que por elas deveriam responder. Seguindo essa mesma lógica, a LDB deixou de contemplar algo que é fundamental na EJA: a criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva neoliberal que aposta na idéia de que a oferta deveria responder à demanda, ou seja: há ofertas na mesma medida em que há alunos nas escolas.

Regular a oferta pela demanda, sem estimular a presença dos alunos na escola, através de condições adequadas para um bom atendimento, é uma maneira eficiente de manutenção das relações sociais de exploração, segregação e exclusão. É fazer de conta que o direito de estudar está garantido a todos. De que maneira essa situação pode ser enfrentada?

Municipalização: a construção de um caminho alternativo

A municipalização tem sido um novo caminho em contraposição à centralização das ações. Esta tendência, decorrência da ação indutora do governo federal na descentralização da responsabilidade, é uma alternativa que

por um lado, aproxima os serviços da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer a democratização dos serviços públicos ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, por outro lado pode reforçar as desigualdades no atendimento ao delegar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao Ensino Fundamental sem oferecer os recursos necessários para tanto. (HADDAD, 2007, p.11)

Estudos apontam a necessidade da continuidade dos programas de EJA para a garantia do bom letramento dos alunos. Essa garantia vem sendo comprometida com a falta de uma oferta adequada e suficiente, assim como pela descontinuidade entre os programas das diversas instâncias: municipal, estadual e federal. Para completar esse quadro, há que se considerar, também, que as escolas carregam traços muito fortes de uma educação formal circunscrita aos tempos e espaços escolares, tendo, como tarefa principal, dar acesso aos saberes acumulados, oficialmente reconhecidos como necessários e, portando, legitimados.

Vivendo em uma sociedade marcada pelo desemprego e forçados pela necessidade de sobrevivência, os trabalhadores-alunos vão engrossando as massas do mercado de trabalho informal. Vendedores ambulantes, tendo o congestionamento do trânsito como seu melhor aliado, perdem o controle de seu tempo e a referência de um mundo formal. Se a sociedade não lhes dá nenhuma garantia, qual o sentido de um currículo escolar formalizado para a vida destes alunos? Que sentido estudar os saberes acumulados pela humanidade, diante da falta de perspectivas?

A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia aponta para uma atuação aproximada da realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que oferta a condição de continuidade da formação escolar para além da alfabetização, alcançando todo o Ensino Fundamental. É um caminho construído a partir das experiências, das solicitações e das escutas de onde brota essa realidade, que, embasado numa perspectiva dialética do conhecimento sócio-interacionista e pautado nos princípios da Educação Popular possibilita ampliar o conhecimento do mercado de trabalho, com o entendimento dos mecanismos do mundo do trabalho.

Impelida por esse contexto, esta investigação teve como *objetivo* entender como vêm se dando as relações existentes entre a proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia e o Projeto Político-Pedagógico proposto pelas escolas dessa rede, entendendo-se o Projeto Político-Pedagógico como expressão das concepções e das ações intencionadas pela comunidade escolar. O alcance desse objetivo foi buscado por meio de um *estudo de caso*: o da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (‘EMFC’)³, localizada no bairro ‘Canto Goiano’⁴ em Goiânia.

A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ tornou-se *locus* deste *estudo de caso* por ser apontada, pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, como uma, dentre as 12 Escolas de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)⁵ da RME de Goiânia, que mais vinha se esforçando para corresponder à “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Esta é a razão porque foi *escolhida* como *ambiente natural* de pesquisa ou *locus* privilegiado desta investigação. Entendendo-se que o estudo de caso não fica circunscrito apenas a si próprio, considera-se que este poderá ajudar a enxergar outras questões relativas à EAJA na RME.

Há várias expressões da prática educativa vivida pela ‘EMFC’, que poderiam ser tomadas como *objeto de estudo*. Optou-se, porém, neste trabalho de pesquisa, pela investigação *das relações existentes entre a proposta de EAJA da SME e o projeto*

³. A identidade da escola investigada foi preservada. O nome a ela conferido é fictício, pois o que este estudo revela não está ligado apenas a esta escola, mas a um projeto maior onde ela se insere.

⁴. O nome do bairro também é fictício.

⁵. EAJA é a nomenclatura adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos a partir da Gestão de 1997-2000.

político-pedagógico de educação proposto pela 'EMFC' a seus alunos adolescentes, jovens e adultos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do turno noturno, entre 2001 e 2005. Emergem daí duas questões centrais: 1) como se deu, entre 2001 e 2005, a educação de adolescentes, jovens e adultos na 'Escola Municipal Flor do Cerrado'? 2) Será que a EAJA que aí se deu, neste período, correspondeu ao que foi proposto pelo projeto da SME para as escolas da rede municipal de ensino de Goiânia ou, em outros termos, será que a 'Escola Municipal Flor do Cerrado' tomou, de fato, como parâmetro o projeto da SME para elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Pode-se encontrar no pensamento gramsciano uma idéia que nos possibilita melhor entender o que foi afirmado sobre essa escola. Afirma o filósofo:

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

O projeto político-pedagógico, a educação de jovens e adultos e a educação popular

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

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê, no seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este preceito legal leva às escolas a tarefa de sistematizar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e refletir sobre sua intencionalidade educativa como uma de suas principais tarefas.

O comentário da professora Aroeira faz perceber o esforço empreendido e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para a efetivação do PPP idealizado.

Tudo é feito pelo grupo, pelo coletivo de professores, todas as questões pra serem aprovadas ou pra estarem definitivamente no PPP elas são discutidas com os três turnos. [Porém], na verdade, o PPP, ele tem mais a participação de professores e funcionários administrativos da escola do que de alunos, porque geralmente ele é elaborado e discutido no período que antecede o início do ano letivo...⁶

Sobre a elaboração do PPP da 'EMFC' a diretora afirmou que “teve uma participação muito bacana de todos.”⁷ Mas pelo questionário respondido pelos professores, somente um afirmou conhecer o PPP da 'Escola' e dentre os alunos entrevistados, três desconheciam sua existência. Somente um informou “saber” que ele existia e assim: “a diretora chegou na nossa sala, da 8ª série, e explicou como que é o projeto, foi muito bom”.⁸ A contradição entre estas informações expressa em parte as contradições que permeiam as relações no interior da 'EMFC'. Elas vão direcionar, portanto, para a compreensão da verdadeira função do projeto político-pedagógico no

⁶. Entrevista- 3 de 24/11/2005.

⁷. Entrevista- 1 de 25/10/2005.

⁸. Entrevista- 8 de 13/12/2005.

interior da 'EMFC' e para a relação entre o PPP, as ações desta 'Escola' e a proposta da EAJA da SME.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico deve ser um instrumento de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas coletivamente. Nesta perspectiva, Veiga afirma:

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (2004, p. 15).

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

O conceito de Educação Popular está ainda hoje marcadamente relacionado com a experiência educacional vivida no Brasil na década de 60. "O período que antecede esta década, reconhecia a expressão 'Educação Popular' como universalização do ensino elementar, incluindo neste processo a defesa dos programas de educação de adultos" (Machado, 1997, p.13). O contexto político vivido no país a partir da década de 60 reforçou ainda mais a importância daquela experiência educacional implementada por Paulo Freire.

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

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

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

Foi na perspectiva, portanto, de uma educação construída com e para os seus sujeitos, que esse estudo trabalhou com essa categoria de educação. Assim, foi possível buscar uma compreensão sobre quem são estes adolescentes, jovens e adultos e qual é a educação que eles pensam ser a que lhes convém e porque lhes convém.

Sobre quem são, também, os profissionais da educação que trabalham com esses alunos.

Visão funcional: as diretrizes e os agentes internacionais

Embora a luta pela educação como um direito tenha suas raízes em épocas bem mais remotas, ela é retomada com vigor na década de 1990, que ficou marcada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia (1990), que proclama a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem’, fundamentada na seguinte idéia: “a educação é um direito fundamental de todos”. Esta idéia se tornou, a partir de então, o eixo que norteia as demais discussões em torno da educação.

Nota-se, portanto, que a UNESCO, junto com UNICEF, FMI, BIRD e outros agentes financiadores, muito mais que financiar tem a intenção de interferir nas prioridades e na forma de atendimento educacional. Por essa razão, essa visão funcional da EJA, a de que “a escola para jovens e adultos trabalhadores precisa dar conta de treinar com eficiência para o trabalho”, (MACHADO, 1977, p. 38) é notada desde a I CONFINTEA que considera a alfabetização como meio de dar às pessoas “a capacidade de se tornarem independentes e de se educarem a si mesmas”, contemplando, pois, o princípio fundamental de Estado Mínimo, trazido pelo Neoliberalismo.

A Proposta Político-Pedagógica e a EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia

O município de Goiânia possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960. Os alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivo. A insatisfação dos professores da rede municipal com os resultados dos cursos supletivos levou esses professores a solicitarem o fim desse tipo de curso e a transformação das classes de ensino supletivo em classes de ensino regular noturno. Em 1992, quando se constituiu a primeira equipe do ensino noturno, foi desenvolvida uma proposta para o ensino de jovens e adultos que já buscava uma diferenciação em relação à proposta pedagógica desenvolvida para crianças e adolescentes.

Em 1993 são incorporados pela SME os princípios do Projeto Alfabetização e Cidadania, de educação popular, desenvolvido pela UFG, originando a “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA”, que se expandiu pela SME com recursos do Tesouro Municipal. A origem histórica das idéias que nortearam a construção do Projeto AJA revela que ele se compromete com uma concepção de educação vinculada à proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

Em 2000 é implantada a ‘Base Curricular Paritária’ em toda a EAJA da rede municipal de educação de Goiânia, sendo aprovada a nova “Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos”, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em 08 de dezembro de 2000. Essa proposta finaliza a sua “Justificativa”, afirmando estar comprometida com a orientação de uma prática pedagógica para o Ensino Fundamental da RME de Goiânia, que levasse em conta “o cidadão que [se queria formar] e (...) [a educação que] a escola [pretendia] desenvolver para a formação desse (...) [cidadão], ou seja, um cidadão crítico,

participativo e historicamente situado, enquanto agente de mudança da sua realidade social” (GOIÂNIA, 2000, p. 9).

Trabalhando a partir desta preocupação, a DEF-AJA, com a participação de 40 escolas, realiza uma pesquisa intervencionista intitulada “A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (EAJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”. Essa pesquisa culminou com a aprovação, pelo CME, de uma proposta intitulada: “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, datada de 22 de junho de 2005 (Cf. Goiânia, 2005, pp.7-9).

Para implementar a tarefa a DEF-AJA fundamenta-se em discussões e estudos realizados desde 1992 e inicia a construção do projeto dessa pesquisa intervencionista como metodologia para a elaboração de uma proposta que fosse capaz de trazer encaminhamentos para as questões curriculares provenientes da adoção da “Base Curricular Paritária”. Mas, devido às suas peculiaridades, pode-se indagar: o que é ‘Base Curricular Paritária’?

A definição foi elaborada pela própria equipe da DEF-AJA, incluída na ‘Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia’. Para esboçar esse entendimento, denominado ‘Base Curricular Paritária’,

todas as áreas do conhecimento [foram] contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do/a educando/a. (GOIÂNIA, 2005, p. 6.)

O olhar da Diretora da ‘EMFC’, professora Esmeralda, sobre o momento de inclusão da “Base Curricular Paritária”, na prática educativa dos professores de EAJA da SME de Goiânia, assinala a necessidade dessa discussão. Segundo ela, as mudanças desencadeadas pela introdução dessa “Base” provocaram uma grande polêmica. A professora Esmeralda expressou esse momento assim:

Não sei se foi em 1996 ou 1999... Eu participei, (...) eu era coordenadora do noturno, como delegada; a gente opinava, era uma “cachorrada” danada... Mas eu acho que [a polêmica] veio só acrescentar... Sou (...) a favor, acho importantíssimo (...) as disciplinas terem o mesmo peso, (...) o mesmo valor. Acho que isso ajudou demais o trabalho coletivo. (...) Favoreceu o trabalho interdisciplinar, porque eles [os professores] estão com o mesmo número de aulas, estão fazendo o mesmo projeto, estão o tempo todo na escola. Era difícil. Eu mesmo sei, que eu sou profissional de artes; eu ia na escola uma vez na semana, pegava a coisa andando. (...) O pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro. Na rede inteira (...) a gente (...) escutava: (...) Português e Matemática são as [disciplinas] mais importantes; como é que Artes, Educação Física vai se igualar? (...) [A gente terá] que reformular todo o conteúdo pra ser trabalhado numa grade paritária. Então, o que a gente vai peneirar? O que é mais importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor?⁹

Esta fala sintetiza elementos suscitados com a introdução da ‘Base Curricular Paritária’. Será que se pode indagar se a humildade, “fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade”, (Fazenda, 2005, p.15) encontra-se nesse questionamento dos professores de EAJA?

⁹ Entrevista-1 de 25/10/2005.

A escola, seu entorno e seus sujeitos: passos, compassos e descompassos

A relação da escola investigada com o ambiente social onde os sujeitos (con)vivem, principalmente os alunos, a quem a proposta se destina, torna-se de fundamental importância para a compreensão de muitos fatos decorrentes. Da mesma maneira, os aspectos físicos e materiais, da referida escola, são também relevantes por demonstrar o ambiente, os recursos e a maneira como esses aspectos vão se integrar ao trabalho realizado na escola, influenciando sobre o atendimento às especificidades desses alunos. A 'EMFC' se localiza no bairro 'Canto Goiano' e a 'Vila da Mata' é adjacência de posse urbana, onde reside a maioria de seus alunos.

O bairro 'Canto Goiano' parece ser o ponto de intersecção das relações sociais existentes entre as pessoas que nele vivem e as que vivem em seu entorno. Quando perguntado sobre o bairro, o Sr. Lírio, presidente da associação dos moradores, informou: "ele é dentre os maiores junto com as suas adjacências, que é um bairro formado por adjacências também. Bairros próximos que fazem parte dele também".¹⁰ Nota-se que são bairros próximos que possuem uma relação de interdependência que, conseqüentemente, traz implicações para a sociabilidade dos alunos da 'EMFC', devido à maneira como essa relação acontece. O aluno Ipê, quando perguntado se há boa convivência entre esses 'bairros', afirmou:

Eu não acho. Porque esse pessoal, por exemplo, igual a gente na praça de lazer, quando chega assim as pessoa de baixo [da 'Vila da Mata'], o povo já fica com medo e já vai embora; aí eu acho assim que não tem, como é que se fala, é respeito a nós da Vila da Mata.¹¹

Possivelmente seja essa realidade conflituosa presente na fala de Ipê um indicativo a ser levado em conta pela 'EMFC' ao tomar decisões em favor do atendimento das necessidades de seus alunos da 'EAJA', pois apenas eles têm uma vivência concreta dos problemas que enfrentam, mesmo que de maneira inconsciente.

Os alunos são aqueles que batalha o dia inteiro, que sabe reclamar você entendeu? Eu acho que falta mais é oportunidade pra eles. Uma chance pra expor os seus problemas, dá oportunidade deles falarem também, eu acho que falta isso.¹²

As tramas reveladas pelos sujeitos entrevistados desvendaram um pouco da realidade vivida pelos alunos da 'EMFC'. O que interessou para esta investigação foi verificar, então, o que a 'EMFC' conhecia a respeito dessa realidade. Como ela lidava com estas informações e como essa realidade estava sendo vivida e trazida para a sala de aula, para, junto com os alunos, poder nela intervir de modo crítico, visando transformá-la, e, simultaneamente, buscando encontrar caminhos que pudessem contribuir para a resolução dos problemas que perpassavam suas vidas. Nesse sentido, foi investigada a experiência de EAJA da 'EMFC'.

Considerações finais

A complexidade da sociedade atual se manifesta no contexto escolar desfazendo a obviedade da necessidade e da finalidade da escola. Por isso, a elaboração do PPP se torna cada vez mais imprescindível, pois, atualmente, cabe à própria escola definir, sistematizar e expressar o seu papel. E, se o PPP é o lugar privilegiado de

¹⁰. Entrevista- 11 de 16/02/2006.

¹¹. Entrevista- 06 de 07/12/2006.

¹². Entrevista- 08, de 13/12/2005.

expressão desse compromisso, pôde-se entender que nessa ‘Escola’ esse compromisso está em vias de efetivar-se, pois o seu PPP não sistematiza a proposta da EAJA que ela implementa, embora estejam disseminados no texto desse PPP alguns princípios que a orientam.

Em que pese os descompassos que foram apontados entre propostas e práticas, intenções e gestos, vontade de fazer e condições objetivas de realização, deve-se reconhecer que a ‘EMFC’ dá passos significativos em direção a mudanças, ou seja, algo estava sendo feito para o atendimento às necessidades dos alunos de EAJA que ela vem recebendo. Há um esforço no sentido de encaminhar um projeto educativo diferente, embora permeado de problemas, que deve ser percebido por essa ‘Escola’, a fim de que ela possa, por si própria, superar suas contradições, encontrar soluções e trilhar o caminho da autonomia na busca do atendimento às suas necessidades.

Por meio, pois, dos intentos revelados a “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia” traz em si as diretrizes e leis que a orientam mas, principalmente, a posição problematizadora presente no contexto que a ela deu origem, o que significa, por sua vez, um diferencial, que poderá contribuir para o avanço da educação de adolescentes, jovens e adultos da RME de Goiânia, bem como poderá, simultaneamente, contribuir para a discussão da necessidade do delineamento de um espaço maior e mais democrático para a EJA no país.

Os resultados obtidos, portanto, indicaram que a proposta investigada pretende, e, mais do que isso, busca ser uma maneira de atender as especificidades e os interesses dos alunos da EAJA, direcionando a prática educativa realizada com esses alunos para um caminho que já não é mais o do supletivo. Verificou-se, portanto, que é possível uma atuação pedagógica articulada com as classes subalternas e que sinaliza na direção de uma educação específica, crítica, democrática e capaz de contribuir para transformação da sociedade.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP, Autores Associados, 1977.

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

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP; Papyrus, 2005.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatório de pesquisa: *Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia*, [2006].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia*. Goiânia, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação de Goiânia. *Plano Municipal de Educação*. Lei nº 8262, de 30 de junho de 2004. Goiânia, 2004.

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

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V.2.

HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global; Ação Educativa/FAPESP, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 – (Temas Básicos de Educação e Ensino)

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

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