

A ‘ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO CERRADO’: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA

GOMES¹, Dinorá de Castro – UCG – didiz@terra.com.br

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Ainda é alta a taxa de analfabetos no Brasil, ou seja, quase 10% da população brasileira ainda se encontram nesta condição. Segundo o “Mapa do analfabetismo no Brasil”, estudo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define pessoas com menos de 4 anos de estudo. Só na região de Goiânia são quarenta e três mil analfabetos, segundo dados do IBGE, 2001. Refletindo a partir desta situação, esse mesmo “Mapa” mostra ainda que 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola, destacando que “o mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade”. (Universia, 2003)³

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)

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás. Titulação: Mestre em Educação. Orientadora professora Dra. Maria de Araújo Nepomuceno.

² 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).

³ UNIVERSIA BRASIL; www.universiabrasil.net> O portal dos universitários; acesso em 04/06/2003.

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.

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’)⁴, localizada no bairro ‘Canto Goiano’⁵ em Goiânia.

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

⁴ 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.

⁵O nome do bairro também é fictício.

circunscrito apenas a si próprio, considera-se que este poderá ajudar a enxergar outras questões relativas à EAJA na RME.

Do total das 89 (Goiânia, 2004, p. 7) escolas de EAJA da RME de Goiânia, no ano de 2002, ela é uma das 41 que aceitaram o convite para participar de uma pesquisa intervencionista intitulada: “A construção de uma proposta democrático-popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo” (Goiânia, 2001), para a construção da proposta de EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Esta pesquisa foi apontada como sendo mais uma dentre as ações direcionadas para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)⁶, desenvolvida pela gestão 2001-2004 da SME de Goiânia.⁷ Consta dos objetivos desse projeto, conforme indica seu título, envolver, efetivamente, os sujeitos que dela participam em sua implementação.

Feitas estas considerações, pode-se, ainda, acrescentar que a ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ foi selecionada por apresentar as seguintes características: 1) foi instalada em 1968; 2) pouco tempo depois, isto é, em 1969, começou a atuar com a EJA, apresentando, portanto, uma larga experiência com essa modalidade de educação; 3) faz parte da proposta da SME, referida, desde o seu início; 4) tem apresentado mudanças expressivas em sua forma de atuação; 5) em 2004 contava com 135 alunos adolescentes, jovens e adultos em seu turno noturno: 26 em uma turma de 4^a

⁶EAJA é a nomenclatura adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos a partir da Gestão de 1997-2000. Cabe esclarecer que a referência ao adolescente se inicia a partir de uma experiência intitulada: “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1^a a 4^a série de 11 a 17 anos” realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). A partir de 1993 essa experiência foi transferida para a SME dando origem ao ‘Projeto de experiência pedagógica de 1^a a 4^a série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos’ (Projeto AJA). Os fundamentos e princípios teóricos norteadores desse projeto orientaram o projeto de pesquisa: “A construção de uma proposta democrático-popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo”, destinado a originar a Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia, na gestão 2001-2004.

⁷ Somando forças a este movimento, foi desenvolvido um projeto de pesquisa intitulado: “Juventude, Escolarização e Poder Local”. Teve como “eixo central de investigação as concepções e o modo como vem sendo construído o campo de ações públicas destinadas aos jovens, sobretudo aqueles de origem popular, nos últimos anos pelo poder municipal”. (FAPESP, 2003, p. 2) Foi uma iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), junto com a Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e a ONG Ação Educativa que, por sua vez, contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As informações obtidas serão organizadas em um banco de dados a ser disponibilizado em página eletrônica e as experiências fornecerão subsídios à edição de dois livros temáticos: JUV e EJA. Esse projeto pretende, ainda, estimular o surgimento de pesquisas acadêmicas, a fim de enriquecer a sistematização das informações.

série⁸; 28 na 5ª série; 22 na 6ª série; 30 na 7ª série e 29 na 8ª série; 6) era a única, das 12 escolas destacadas, que possuía o recorte de 5ª a 8ª série e com apenas uma turma de cada uma dessas séries. Por todo este conjunto de condições ela se tornou uma escola que agregou características adequadas para o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando um ambiente favorável para o surgimento das situações buscadas por esta investigação, especialmente aquelas decorrentes da introdução da ‘Base Curricular Paritária’.

A “Proposta Curricular 2º Segmento do Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série” (MEC, 2002), embora considere os Parâmetros Curriculares Nacionais, busca um aprofundamento e uma adequação às especificidades da EJA. Com esse fim, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, organizou uma consulta no 1º semestre de 2001, envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação que promovem a EJA. “Esse levantamento tornou possível delinear melhor o perfil de alunos e professores, bem como de algumas práticas pedagógicas”. (Brasil, 2002, p.24) Tendo como parâmetro a resolução do CNE/CEB nº 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos como obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares, a referida Proposta traz dessas Diretrizes a *equidade* e a *diferença* como meios de considerar o perfil dos alunos nas propostas pedagógicas, definindo a primeira como a distribuição específica

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

Os princípios que sustentam as definições de *equidade* e *diferença*, aqui explicitadas, têm suas bases assentadas na ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’, ocorrida em 1990 em Jomtien. Uns e outras são reafirmados pela V CONFINTEA e vão compor as Diretrizes Curriculares Nacionais, chegando à Proposta da EAJA da SME de Goiânia na forma de “Base Curricular Paritária”. Partindo dessa constatação, buscou-se a compreensão do que se almeja. Portanto, pode-se indagar: o

⁸ Esta turma de 4ª série ficou excluída do universo desta pesquisa por integrar o conjunto das escolas de 1ª a 4ª série, dessa rede, atendidas pelo Projeto AJA e não possuir, portanto, estrutura de Base Curricular Paritária. Já foram realizados dois trabalhos com enfoque no Projeto AJA pelo Programa de Pós-graduação da FE/UFG.

que é Base Curricular Paritária? Inicialmente, observou-se que para a EAJA da RME de Goiânia é uma proposta de trabalho de fundamental importância, pois a partir dela uma diversidade de elementos vão se agregando à sua implementação, ocasionando mudanças expressivas.

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

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

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

fiel à concepção de educação freiriana, de respeito à realidade das/os educandos, mas entendendo que cada componente curricular possui sua especificidade e seu campo próprio de ação, sem ignorar a existência de um campo comum e a necessidade de se extrapolarem os limites impostos por essa especificidade de cada componente, numa atitude inter e transdisciplinar. (Goiânia, 2005, p. 22-23)

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

Buscando traçar um rumo nesse caminho, sendo até certo ponto pressionada por essas diretrizes a realizar um trabalho que contemple as especificidades da EAJA é que surge, na RME de Goiânia, a ‘Base Curricular Paritária’. Ela foi proposta desde 1998 para a Segunda Fase do Ensino Fundamental da EJA da SME, de Goiânia, pelo “Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos”, sendo aprofundada na “Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2005”. Todavia, a experiência da “Base Curricular Paritária” foi iniciada pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), de Porto Alegre, na década de 1990⁹. O SEJA adotou uma concepção de “Totalidades de Conhecimento”, segundo a qual

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

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

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

⁹ A proposta da SME de Goiânia recebeu grande influência da experiência de Porto Alegre.

importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor?¹⁰

Esta fala sintetiza os elementos suscitados com a introdução da ‘Base Curricular Paritária’, a começar pelas imagens que a discussão gerava, pela impressão dada a quem estava vindo da escola para participar daqueles momentos na SME. Parecem ter sido momentos de intensas discussões, de muitos desentendimentos e de busca de consenso: “a gente opinava, era uma “cachorrada danada...”, passando pelas resistências: “o pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro”, passando pela tentativa de operacionalizar as modificações: “Favoreceu o trabalho interdisciplinar, porque eles [os professores] estão com o mesmo número de aulas, estão fazendo o mesmo projeto, estão o tempo todo na escola” e pelas tentativas de resolver as questões curriculares: “Então, o que a gente vai peneirar? O que é mais importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor? Será que se pode indagar se a humildade, “fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade”, (Fazenda, 2005, p.15) encontra-se nesse questionamento dos professores de EAJA?

Transitando desse espaço mais amplo de discussão para um mais específico, o da ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’ (EMFC), busca-se a fala da professora ‘Aroeira’, que pode ser somada à da Diretora da EMFC pelos elementos comuns que contêm. Referindo-se, pois, à introdução da ‘Base Curricular Paritária’, e de seus princípios, essa professora contou a história e ao mesmo tempo analisou o fato.

Foi um processo de discussão na Secretaria de Educação assim bastante demorado; foram anos de discussão, até que se chegou à conclusão de que seria a melhor forma de se trabalhar, mesmo porque se acreditava na existência de supremacia de uma ciência sobre outra, não é? [Mas] elas se integram e não são compartimentalizadas. O conhecimento está interligado, então não havia sentido de fazer uma grade onde algumas disciplinas eram extremamente privilegiadas em detrimento de outras; e, quando se pensa que as ciências elas se integram, é incoerente a gente pensar numa grade onde se priorizam algumas áreas.¹¹

Mas a elaboração de um entendimento estrutural e teórico-filosófico da ‘Base Curricular Paritária’ passa, necessariamente, pela relação existente entre o Projeto

¹⁰ Entrevista-1 de 25/10/2005.

¹¹ Entrevista-3 de 25/10/2005.

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

Eu acho que desse jeito está bom... É ótimo porque a gente está tendo aula de uma [disciplina] e outro dia de outra, assim a gente vai desenvolvendo mais rápido. Podia ter duas, de uma, numa noite só, duas, de outra, numa noite só... podia ser assim. Mas assim também é muito bom porque no noturno tem muito pouco tempo, as pessoas estão cansadas, é isso aí. A minha opinião é boa, muito boa. Aqui nessa escola o professor, cada um, tem um dia de folga, então fica bom pra eles e pra nós.¹²

Essa explicação revela principalmente a aceitação dessa proposta pelo aluno e acrescenta mais ainda ao mencionar que o professor também se beneficia, por poder fazer seu planejamento na própria escola. O PPP 2005 da ‘EMFC’ traz em sua capa a seguinte frase: “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos”.¹³ Pressupondo-se que o sentido deste pensamento está expressando um entendimento de mudança comum a todos dessa escola, então a adoção da ‘Base Curricular Paritária’ fará parte desse entendimento, ou seja, as alterações ocasionadas pela adoção da ‘Base Curricular Paritária’ farão parte do esforço necessário para as transformações para as quais a ‘EMFC’ se mostra aberta.

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

¹² Entrevista-6 de 7/12/2005.

¹³ Essa afirmação tem como referência: Eduardo Galeano.

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

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

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

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

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

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

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

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

processo de examinar e classificar. Ou seja, compreender a avaliação como um processo contínuo, dialético, acolhedor, incluyente.

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

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

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

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

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

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

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

são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (Silva, 2003, p. 147)

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

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

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

Por meio, pois, dos intentos revelados essa proposta traz em si as diretrizes e leis que a orientam, mas principalmente a posição problematizadora presente no contexto que a ela deu origem, o que significa, por sua vez, um diferencial, que poderá contribuir para o avanço da educação de adolescentes, jovens e adultos da RME de Goiânia, bem como poderá simultaneamente contribuir para a discussão da necessidade do delineamento de um espaço maior e mais democrático para a EJA no país. Um espaço capaz de contribuir para superar a força hegemônica do projeto neoliberal, contrapondo-a com a valorização da força da cultura popular.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 11ª ed.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto temático: *Juventude, Escolarização e Poder Local*. 2003.

GOIÂNIA. 'Escola Municipal Flor do Cerrado'. *Projeto Político-Pedagógico*, 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *A construção de uma proposta democrático popular de educação para adolescentes, jovens e adultos (EAJA) da rede municipal de educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo: Projeto de Pesquisa*, 2001.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. 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.

PORTO ALEGRE. SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Em busca da Unidade Perdida, Totalidades de Conhecimento: Um Currículo em Educação Popular*. Cadernos Pedagógicos 8. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1996.

SANTOS, Akiko. *Teorias e Métodos Pedagógicos sob a ótica do Pensamento Complexo*. In. LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (orgs.), *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Petrópolis – RJ: Alínea, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

'ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO CERRADO'**HORÁRIO NOTURNO 2005 - BASE CURRICULAR PARITÁRIA**

	'	5ª	6ª	7ª	8ª	Folga	Estudo
S E G U N D A	75'	Matemática	Ed. Fís.	Artes	Ciências	Port. Hist. Geog. Inglês	
	50'	Ed. Fís.	Artes	Ciências	Matemática		
	75'	Artes	Ciências	Matemática	Ed. Fís.		
T E R Ç A	75'	Ed. Fís.	Matemática	Português	História		Geog. Ciênc. Inglês Artes
	50'	Português	História	Matemática	Ed. Fís.		
	75'	História	Português	Ed. Fís.	Matemática		
Q U A R T A	75'	Inglês	Geografia	História	Português	Ciênc. Mat. Ed. Fís. Artes	
	50'	História	Português	Geografia	Inglês		
	75'	Português	História	Inglês	Geografia		
Q U I N T A	75'	Geografia	Inglês	Ciências	Artes		Port. Mat. Hist. Ed. Fís.
	50'	Inglês	Geografia	Artes	Ciências		
	75'	Ciências	Artes	Geografia	Inglês		
S E X T A	50'	Artes	Ciências	Português	História		Planeja- mento Quinzenal
	50'	Matemática	Ed. Fís.	Inglês	Geografia		
	50'	Ciências	Matemática	Ed. Física	Português		
	50'	Geografia	Inglês	História	Artes		