

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

**Currículos emancipatórios para a educação de jovens  
e adultos na perspectiva das políticas públicas:  
resistências e esperanças**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO : CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

**Currículos emancipatórios para a educação de jovens  
e adultos na perspectiva das políticas públicas:  
resistências e esperanças**

Tese apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz.

**SÃO PAULO  
2008**

## ERRATA

### 1. Incluir nas Referências:

- a) ALMEIDA, Elisabeth Gomes de. (2003) **Na relação escola-trabalho, o sonho que ainda permanece:** um estudo sobre a representação que os alunos da Suplência II da rede Municipal de Ensino fazem da socialização escolar. São Paulo. Dissertação (Mestrado História e Filosofia da Educação) – USP.
- b) WANDERLEY, L. E. W. (2006). **São Paulo no contexto da globalização.** Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 69, p. 173-203.

### 2. Onde se .... lê – leia-se: ....

Agradecimentos: izabel cappelletti – isabel franchi cappelletti;

Página 32, 3ª linha do 2º parágrafo: quando – quanto;

Página 44, 4ª linha do 2º parágrafo: curriculares – currículos;

Página 77, última linha do 1º parágrafo: DI PIERRO 1999 – DI PIERRO, 2000;

Página 42, 6ª linha do primeiro parágrafo: propõe – propõem;

Página 72, 2ª linha do primeiro parágrafo: afastado – afastados;

Página 89, penúltima linha do último parágrafo: tivesse – tivessem;

Página 132, 1ª linha: pode – poder;

Página 157, 9ª linha do último parágrafo: (...) foi. É (...) – (...) foi: é (...);

Página 179, 1ª linha do último parágrafo: (...) resultados prospecção – resultados e prospecção;

Página 188, 8ª linha do 1º parágrafo: á – à;

Página 167, última linha do 2º parágrafo: pata – para.

Anexos (após última página das referências): Caderno nº 1 – Caderno nº 5.

### 3. Excluir palavras:

Página 72, 7ª linha do primeiro parágrafo: com qualidade;

Página 90: 3ª linha do segundo parágrafo: criaram;

Página 112: última linha do 1º parágrafo: anexo 2;

Página 151, 4ª linha do primeiro parágrafo: se.

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

**DEDICATÓRIA**

*a quem me deu o maior  
presente que eu rodolfo  
poderia ter recebido na vida.*

*para quem  
queremos construir João e  
um mundo Débora  
mais justo e mais humano.*

*àqueles com quem aprendi  
tudo sobre amor nair e  
generosidade João de Deus  
e alegria de viver.*

*àqueles com quem compartilho  
a educação João e Maria  
amorosa e José e Flávio  
afetiva de nossos pais.*

*a quem aprendi  
amar (in memoriam) Rodolfo  
e cuidar como e Rina  
à minha família.*

*àqueles com quem  
cultivo a educadores e  
cada dia educadoras da EJA  
a esperança.*

## AGRADECIMENTOS

*externo minha* **CAPES** *profunda*  
 ana lucia couto *gratidão* ana maria saul  
*a todos* cecília bernardete franco *os que*  
 célia maria braz *participaram* celso diniz nobre  
*de alguma* elizabete oliveira dias *forma*  
*deste trabalho* enéas rodrigues soares  
 fernando josé de almeida *seja pela*  
*cumplicidade* helena maria dos santos felicio  
 izabel cappelletti *no sonho* joana da silva *na utopia*  
 josé alves da silva *na esperança* josé luis salmaso  
*de construção* lauro cornélio da rocha *de um*  
 luiz eduardo wanderley *mundo* maria aparecida perez  
 maria clara di pierro *mais justo* maria isabel gorgatti cruz  
*mais humano* marivia perpétua torelli *mais solidário*  
*cada uma* mariza Cristina ferreira darezzo  
 marta andrea catalani *e cada um* matias vieira *a seu modo*  
*contribuiu* **mere abramowicz**  
 miguel arroyo *para que* paulo gonçalo *esse trabalho*  
 sueli de fátima machado *chegasse* rita de cássia stano  
*até aqui* wagner lopes sanchez.

**É preciso estar incomodado  
para querer mudar.**

(Abidu Ferraz - Angola)

## RESUMO

Este trabalho versa sobre a construção de currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva de políticas públicas. O ponto de partida para a realização da pesquisa foi a experiência de Reorientação Curricular da EJA ocorrida na cidade de São Paulo, de 2001 a 2004, aqui apresentada a partir das narrativas dos gestores educacionais envolvidos na formulação e execução de políticas públicas para a cidade de São Paulo naquele período. As vozes dos gestores são carregadas de esperança, trazendo um olhar que anuncia as possibilidades e os limites do sistema público municipal na construção de novos currículos para uma cidade do tamanho e com a complexidade de uma megalópole. O movimento de reorientação curricular da EJA teve como premissa a existência da exclusão social, inclusive escolar, e a crença de que a Educação de Jovens e Adultos, na visão da pedagogia freireana, tem importante papel na transformação social, especialmente se considerarmos a possibilidade de construção de currículos que visam à emancipação das pessoas. Foi possível concluir que para se forjar currículos emancipatórios para a EJA é necessário que se considere os campos da utopia, da ética e da ação pedagógica, além de conciliar os tempos da política, dos governos e da ação pedagógica. Embora a escola seja um espaço privilegiado para a elaboração do currículo, este não pode estar desarticulado de outros espaços educativos e de outros setores sociais, onde jovens e adultos vivem sua experiência cotidiana intimamente ligada ao mundo do trabalho e da cultura.

**Palavras-chave:** currículo, emancipação, jovens e adultos, EJA, políticas públicas, educação, utopia, esperança, ética.

## ABSTRACT

This paperwork is about the construction of emancipatory curriculum for Young and Adult Education Students (EJA) in the public policy perspective. The starting point for the research to be carried out was the EJA's Curricular Reorientation experience, occurred in São Paulo city, from 2001 to 2004, presented here starting from the narratives of the educational managers involved in the public policy's formation and execution at that moment in the city of São Paulo. The voices of these managers are charged with hope, bearing a glance which announces the municipal public system's possibilities and limits in the construction of a new curriculum for a city as big and as complex as a metropolis. EJA's curricular reorientation movement had, as premise, the existence of social exclusion, as well as school exclusion, and the belief that the Young and Adult Education Students, in the *freirean education* vision, had an important role in social transformation, specially if we consider the possibility of constructing curriculum which aim people's emancipation. It was possible to conclude that, in order to craft emancipatory curriculum for EJA, it is necessary to consider the utopic, ethical and educational action fields, besides conciliating the political, governmental and pedagogical action times. Although the school is a privileged space for the curriculum elaboration, the curriculum cannot be disconnected from other educative spaces and social sectors, where the young and the adult live their quotidian experience, intimately linked to the world of work and culture.

**Key-words:** curriculum, emancipation, young and adults, EJA, public policies, education, utopy, hope, ethics.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>09</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>Traçando mapas para a festa... ..</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Currículos emancipatórios: para quem? .....</b>	<b>26</b>
1. O perfil dos educandos da EJA em São Paulo .....	30
2. O contexto social .....	38
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Emancipação para jovens e adultos: qual ou quais currículos? .....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Currículos emancipatórios: qual a base epistemológica? .....</b>	<b>58</b>
1. Emancipação e teoria crítica .....	59
2. Políticas públicas .....	62
3. Referências freireanas para a EJA .....	74
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Forjando currículos para jovens e adultos: como fazer? .....</b>	<b>83</b>
1. A cidade como espaço de construção curricular .....	88
2. A escola como espaço de construção curricular .....	96
3. Currículos para a EJA .....	100
4. O movimento de Reorientação curricular da EJA .....	107

## **CAPÍTULO V**

<b>Os gestores e os currículos da EJA: para onde vai o olhar?.....</b>	<b>124</b>
1. Políticas públicas de currículo .....	130
2. Reorientação curricular da EJA.....	151

## **CAPÍTULO VI**

<b>Currículos emancipatórios: resistências e esperanças .....</b>	<b>156</b>
1. Jovens e adultos: sujeitos de direitos?.....	158
2. Os conteúdos, a metodologia e a avaliação.....	164
3. Centralidade x autonomia do currículo.....	170
4. Tempo .....	172
5. Continuidade / descontinuidade .....	176

## **CONCLUSÃO**

<b>Currículos emancipatórios: possibilidades .....</b>	<b>180</b>
1. Campo da utopia .....	182
2. Campo da ética .....	184
3. Campo da ação .....	186
Esperançar... sempre! .....	195
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>196</b>

## **ANEXOS**

1. Quadro de entrevistados e colaboradores
2. Cópia do Caderno nº 1 da Coleção Uma nova EJA para São Paulo
3. Cópia da Portaria nº 3006/2004 (EJA).

## LISTA DE SIGLAS

AE – Ação Educativa

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

AEC – Associação de Educação Católica

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CECIR – Centro de Estudos Vereda e Centro Cida Romano

CEE – Conselho Estadual de Educação

CE – Coordenadoria de Educação

CEMES – Centro Municipal de Ensino Supletivo

CEU – Centro Unificado Educacional

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRECE – Conselho Regional de Conselhos de Escola

DOC – Diário Oficial da Cidade de São Paulo

DOM – Diário Oficial do Município

DOT-EJA – Diretoria de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos

DREM – Diretoria Regional de Educação Municipal

DRE – Diretoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação

GAAE – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPF – Instituto Paulo Freire

MEM – Memorial do Ensino Municipal

MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NAE – Núcleos de Ação Educativa

ONG – Organização Não Governamental

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PDI – Professores de Educação Infantil

PROFA – Programa de Formação de Professores

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

RRCEJA – Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos

SME – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – Unidades Educacionais

USP – Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

### Traçando mapas para a festa...

Os desejos da mudança nascem da nossa insatisfação com a realidade existente e da necessidade de transformá-la. Constantemente somos desafiados a tornar melhor o espaço em que vivemos, a tornar melhores as pessoas e a tornar melhor a convivência entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza.

Os desejos de mudanças são calcados nos princípios pessoais e coletivos e são construídos a partir das experiências passadas, das condições atuais de vida e dos sonhos para o futuro. Para Freire (2000) é certo que “homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração” (p. 53).

Pessoalmente, o que me move a dar continuidade à pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos, iniciada no Mestrado (POSSANI, 1999), é esse desejo de que pessoas jovens e adultas tenham realmente direito à educação de qualidade. Uma educação que lhes permita ir além de decifrar os códigos convencionais da leitura e da escrita, que lhes ofereça a possibilidade de ir além da escolarização e que lhes dê elementos para serem livres e fazerem suas escolhas. A educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se “reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas escolhas que, fruto do diálogo com educadores<sup>1</sup>, sejam diversas ou mesmo opostas às deles” (BRANDÃO, 2003, p.22).

---

<sup>1</sup> Peço licença às mulheres para utilizar o gênero masculino na comunicação com as pessoas; a opção foi tomada para não sobrecarregar o texto, mas gostaria que cada leitora, aluna, educadora, professora etc, se sentisse incluída na reflexão que proponho neste trabalho.

O meu sonho, porém, é maior do que a inclusão de jovens e adultos no mundo escolar. Sonho com uma sociedade mais justa e mais fraterna, onde todas as pessoas tenham a dignidade de viverem bem e felizes. Uma sociedade onde não haja exploração de pessoas pelas pessoas e onde a desigualdade social não seja tão gritante a ponto de termos alguns poucos vivendo com muito e a grande maioria vivendo com pouco ou quase nada. Segundo Maduro (1994) “a vida que vale a pena viver e que nos estimula a degustá-la - não se resume a uma simples luta contra a morte, mas é busca do prazer comum, a alegria duradoura, o deleite profundo, o gozo gratuito, a felicidade que contagia” (p. 31).

O sonho pode impulsionar mudanças e, para isso, é preciso também acreditar que as mudanças são possíveis. Para Freire (2000), não é possível realizar mudanças sem sonho, sem utopia: “O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (p. 53). Este sonho, porém, tem que atravessar a linha tênue entre o desejo e a realidade e concretizar-se em ações de modo que se possa fazer acontecer um outro modo de viver, um outro modo de relacionar-se com as pessoas, com a sociedade e com a natureza .

Para ilustrar o sonho de mudança, comparo-o, ao modo de Maduro (1994), com uma festa para a qual é preciso se preparar e na qual contamos com a presença de todos. Segundo o autor, lutamos para “encontrar motivos, tempo, espaço e outros recursos para poder celebrar a vida sem medo nem culpa; para poder festejar o bom da vida sem causar sofrimento à vida dos outros” (p. 11).

Não é possível pensar em participação nos processos de mudanças sem acreditar na possibilidade de realização dos sonhos que nos move a fazer diferente aquilo com o qual não concordamos. Esta participação implica em definir o lugar de

onde se fala, de onde parte o olhar para a realidade e para onde se olha, enquanto horizonte a ser alcançado.

Foi nessa minha busca por mudança, sempre com o olhar esperançoso e propositivo, que participei de movimentos em favor da construção de um mundo mais justo, mais humano, mais solidário. Antes de trabalhar como professora na rede pública, minha experiência como educadora se deu no bojo dos movimentos sociais e pastorais, em cidades do interior de São Paulo, no final da década de setenta. Naquele período, o mais significativo como participação em defesa dos excluídos foi no movimento em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, dos cortadores de cana, das empregadas domésticas etc. Participava também como educadora na pastoral com crianças e jovens, muitos deles, filhos, irmãos ou parentes das mesmas pessoas com quem trabalhava nos movimentos sociais. A formação que recebia para desenvolver tais ações se deu com base nos autores ligados à Teologia da Libertação e na Pedagogia de Paulo Freire, com foco na metodologia da educação popular. Hoje penso que esta formação e participação foram fundamentais para a educação do meu olhar sobre a realidade e para fomentar a vontade de realizar mudanças.

Ao chegar a São Paulo, em meio à década de 80, trabalhei como professora de Ciências e Biologia na rede pública estadual, onde permaneci até o início da década de noventa. A partir deste período iniciei minha carreira docente na rede pública municipal de São Paulo. Passei pelos cargos de professora de Ciências, Diretora de Escola, Coordenadora Pedagógica e hoje trabalho como Supervisora Escolar. Nesta trajetória sempre atuei na EJA e minhas ações sempre foram realizadas partindo da premissa que a mudança é possível e que minha participação seria fundamental para que tais mudanças ocorressem.

Realizei minha primeira pesquisa na área da EJA em 1999, tendo como foco a exclusão escolar de educandos jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em 2001 trabalhei na equipe pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (NAE) da região de Vila Prudente-Sapopemba, onde também acompanhei a EJA, participando, em nível regional, da implementação dos projetos iniciados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) na gestão do PT.

Em 2002 aceitei o convite para participar da equipe da DOT-EJA (Diretoria de Orientação Técnica - EJA), junto à SME, onde trabalhei até 2004, como responsável pelo movimento<sup>2</sup> de Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos (RRCEJA)<sup>3</sup>.

Todos nós, educadores militantes<sup>4</sup>, diante da possibilidade de se operar mudanças a partir do momento em que se assume a participação na gestão de um governo, por um tempo determinado, seja em nível municipal, estadual ou federal, levantamos questões como: Mudar o quê? Por quê? Para quê? Quais as condições reais para efetuar mudanças na educação de jovens e adultos em nível sistêmico? Qual o tempo necessário para que tais mudanças sejam possíveis?

Além destas questões, que também motivaram esta pesquisa há outras mais amplas, que se referem à gestão pública dos recursos para efetivação de mudanças: Quais as bases teóricas que fundamentam os desejos de mudança e as escolhas e tomadas de decisão? Que tipo de gestão é necessário para que tais mudanças

---

<sup>2</sup> Chamo de *movimento* a todas as ações que envolvem a RRCEJA. Em alguns momentos utilizo o termo *processo*, quando me refiro ao conjunto de ações mais amplas desse movimento.

<sup>3</sup> Para facilitar a leitura, o movimento da RRCEJA será chamado, a partir daqui, apenas de reorientação curricular da EJA.

<sup>4</sup> Utilizo aqui o termo “educadores militantes” me referindo à participação política em favor de mudanças políticas e sociais, muito presente na memória de quem viveu sua juventude nas décadas de 70 e 80.

ocorram, na prática, numa perspectiva de exeqüibilidade dos projetos do ponto de vista político, econômico e pedagógico?

Há questões específicas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando se tem a intenção de mudança curricular no sentido de torná-la um espaço qualificado de formação de pessoas com especificidades que vão além do fator idade. Como articular, dentro de um sistema, mudanças na EJA com a educação oferecida no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e no Ensino Médio, de modo que haja coerência dentro do próprio sistema? Como articular as mudanças dentro de um plano maior, como a EJA em nível estadual e federal? Como articular a EJA dentro da escola com outras experiências de educação que se dão fora dela?

Após a participação, durante quatro anos, na gestão da EJA, lanço um olhar sobre a mesma no sentido de desvelar o processo e analisar os resultados do movimento da reorientação curricular da EJA, enquanto política pública, a partir do olhar individual e solitário de pesquisadora, mas agregando à pesquisa os olhares de muitos que participaram da mesma experiência.

Foi necessário um tempo de distanciamento do objeto e amadurecimento teórico para que pudesse assumir a tarefa de realizar uma pesquisa com o foco no currículo na perspectiva de políticas públicas, após ter participado ativamente do movimento. A delimitação do campo de pesquisa pode contribuir para orientar o olhar e não se perder na paixão militante pelo tema.

Tomar a decisão de iniciar uma pesquisa, em nível de doutorado, sobre a construção de currículos emancipatórios para a EJA na perspectiva de políticas públicas, me fez olhar para as infinitas possibilidades que existem neste sentido e tentar justificar a escolha de um caminho que permitisse não apenas acumular

conhecimentos teóricos para responder às minhas necessidades pessoais e profissionais, mas também para procurar respostas a tantas dúvidas, ampliar conhecimentos teórico-metodológicos que pudessem contribuir com a educação de modo geral e, especialmente, com aqueles que pensam e executam políticas públicas para a EJA.

Quando me dispus a iniciar a pesquisa, um turbilhão de dúvidas surgiu e ocupou-me em horas e horas de reflexão até a tomada de decisão. Por que um doutorado? Em que isso poderia me ajudar, enquanto pessoa e como profissional de educação, trabalhando diretamente com a EJA? Em que poderia contribuir para com o processo educativo de forma mais ampla, e para com as pessoas que também trabalham nesta área? Em que contribuiria no sentido de alavancar possibilidades de uma nova EJA, não só em nível local, mas em nível sistêmico?

Estas questões são fruto das inquietações que se deram no processo de reorientação curricular da EJA e após a avaliação da mesma, em conjunto com outras pessoas que partilham das mesmas angústias e dos mesmos sonhos. Não são perguntas individualizadas e o fato de serem feitas coletivamente contribui para forjar outras explicações sobre a realidade e outras possibilidades de caminhos para percorrê-los, diferentes dos quais estamos acostumados (MADURO, 1994, p.13).

A vivência do processo desencadeado pelo movimento de reorientação curricular da EJA trouxe à tona experiências anteriores, enquanto educadora e pesquisadora e agregou conhecimento acerca do tema, especialmente em nível de políticas públicas para jovens e adultos, apontando para desafios a serem enfrentados.

A necessidade de aprofundamento teórico na área de currículo e políticas públicas e a possibilidade de contribuição para a prática de novos modelos de

educação, inclusivos e de qualidade, foi o ponto de partida para a continuidade dos estudos e a realização desta pesquisa. Assim, o início da pesquisa se deu pela definição da base teórica que daria sustentação e do caminho a ser percorrido. A definição do percurso a ser feito foi tão importante quanto o conteúdo a ser trabalhado (o que fazer?), pois a forma (como fazer?) pode denunciar as contradições entre os princípios (por que fazer?) e os objetivos (para que fazer?) apontados e o trabalho efetivamente realizado.

Considerando os pressupostos subjacentes a esta pesquisa e na busca de respostas a problemas concretos, a escolha do caminho a ser percorrido foi aquele que, em princípio, nega a existência de uma pretensa neutralidade científica e coloca-se explicitamente aonde quer chegar.

Tendo como foco principal o currículo emancipatório para jovens e adultos, e considerando questões diretamente ligadas a políticas públicas, a opção foi feita pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois é aquela que parece melhor se adequar aos objetivos propostos, especialmente por tratar de resistências e de esperanças em relação à possibilidade de fazer e viver o novo.

Uma abordagem qualitativa de pesquisa permite um ir e vir na relação entre a teoria que a fundamenta, o campo da pesquisa e o seu contexto mais amplo e procura consolidar procedimentos que possam superar os limites das análises meramente quantitativas e, segundo Pádua (2000), esta abordagem “tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores que permeiam a rede de relações sociais” (p. 33).

Diferentemente da pesquisa experimental, que segue um padrão de pesquisa com passos específicos de comprovação do conhecimento, Chizzotti (2006) afirma que as pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos” (p. 26).

A escolha do caminho a ser trilhado no desenvolvimento da pesquisa para descobrir ou comprovar verdades está diretamente atrelada à sua concepção de realidade e sua teoria de conhecimento e deve adotar procedimentos que respondam, na pesquisa qualitativa, “às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade” (CHIZZOTTI, 2006, p.27).

Nesta abordagem, o *estudo de caso* é a estratégia que melhor poderia contribuir com a investigação proposta no sentido de ajudar na compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos que envolvem a educação de jovens e adultos. Para Chizzotti (2006), o estudo de caso tem por objetivo “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (p. 135). Para ele, o caso pode ser único ou uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais (p.136).

Nesta pesquisa, a opção foi pela estratégia de estudo de *um* caso, e quem utiliza esta especificação dentro do estudo de caso são os autores Laville e Dionne (1999), para quem a denominação *estudo de caso* refere-se “ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio ou então fará referência a um acontecimento especial, uma mudança política, um

conflito...” (p.155). Para eles, a vantagem de estudo de *um* caso é pelo fato de o estudo não submeter às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (p. 156).

Para Ludke e André (1996), o estudo de caso também é o estudo de *um* caso, “seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstrato” e mesmo que seja similar a outros, “é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (p.17). Para as autoras, o estudo de caso tem algumas características, das quais destaco a que se refere ao fato de visar à descoberta e cujos pressupostos a meu ver, são comuns ao que se pretende com uma reorientação curricular, entre eles, que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se refaz constantemente” (p. 18). Outra característica do estudo de caso, segundo as autoras, é que permite a utilização de uma linguagem mais acessível do que em outros tipos de relatório de pesquisa e a preocupação, neste caso, é de uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso em estudo.

Sendo esta pesquisa realizada a partir de uma experiência institucional e realizada coletivamente, a afirmação dos autores acima citados ratifica esta possibilidade. Por ter sido partícipe do processo de reorientação curricular da EJA, foi necessário, como pesquisadora, ter um certo distanciamento da experiência – físico e temporal – para que a análise dos dados pudesse ser feita com mais possibilidades de crítica, com um mínimo de isenção emocional.

Embora há quem afirme que todos os estudos de caso sejam qualitativos, nem todos os são. Segundo Ludke e André (1996), em algumas áreas, como em estudos de casos clínicos, de direito e outros, é mais comum que utilizem estudos de caso quantitativos. Mesmo em educação, muitos estudos de caso são qualitativos, mas há também estudos de caso quantitativos (p.18).

Nesta perspectiva, o caso a ser analisado nesta pesquisa é o movimento de reorientação curricular da EJA realizado pela SME-SP, de 2001 a 2004, cujos detalhes serão apresentados adiante.

O *corte cronológico* adotado foi o do início do movimento, em 2001, até o ano 2005. O tempo de observação do trabalho desenvolvido nos quatro anos da gestão do PT (2001-2004) e o do início da gestão posterior (2005) foi importante para reunir e analisar todo o material empírico necessário para a pesquisa: o ano de 2001 por marcar um período de início de governo municipal, com uma proposta explícita de mudança, e o de 2005, por marcar um período de mudança de governo e, conseqüentemente, de mudanças de políticas para a EJA.

O *corte institucional* foi o âmbito da SME, mais especificamente a DOT-EJA, as Coordenadorias de Educação das Subprefeituras (CE) e as Unidades Educacionais (UE), da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME).

Para a obtenção de dados sobre este movimento, além do material escrito, como relatórios e textos produzidos pela SME/DOT-EJA naquele período, foram realizadas entrevistas com gestores de políticas públicas, em exercício também daquele período, nos órgãos centrais e regionais da SME.

As entrevistas foram feitas em local de escolha dos entrevistados, com gravação em fita cassete e transcritas posteriormente. As questões foram organizadas previamente, num modelo pré-estruturado, e tinham por objetivo trazer dados referentes às especificidades da reorientação curricular pela qual passou a EJA naquele período, num olhar sobre as suas possibilidades e limites de sua implementação. Mas o contato com os entrevistados, gestores da política educacional na cidade, trouxe mais informações do que se previa inicialmente,

inserindo a EJA num projeto mais amplo de construção de currículo. Assim, as perguntas feitas aos entrevistados representaram apenas um guia inicial para a coleta de dados. A partir de suas vozes e dos conteúdos aí explicitados, os temas foram organizados na busca de categorias que pudessem expressar o movimento de reorientação num contexto de políticas públicas que foi para além da escola.

Em todas as etapas da pesquisa, tomo como base as normas referentes à ética, numa preocupação constante em informar os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre o objeto de estudo em questão, bem como lhes devolver, a conclusão da pesquisa e sua contribuição para com a mesma. Para Bodgan & Biklen (1994) há duas questões que dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação de sujeitos humanos. Uma se refere ao consentimento informado e à proteção do sujeito contra danos. Estas normas tentam assegurar principalmente que sua participação seja voluntária e que sejam protegidos de riscos a que possam ser expostos (p. 75). O consentimento voluntário de cada um dos entrevistados em relação aos dados por eles fornecidos reafirmou o meu compromisso ético, enquanto pesquisadora, para com o sujeitos envolvidos na pesquisa.

A revisão bibliográfica fez parte da busca por fundamentação teórica sobre currículo e políticas públicas na área de educação. Foram destaques neste trabalho a busca de compreensão e fundamentação teórica sobre: a) teoria crítica; b) emancipação; c) currículo; d) políticas públicas. Estes temas permearão todo o trabalho e sua estrutura formal, organizada de forma didática, foi feita a partir de uma escolha de ordenamento que pretende ajudar a compreender o movimento de reorientação curricular da EJA nas escolas da RME<sup>5</sup>, numa tentativa de

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto do texto, para simplificar a leitura, quando me referir à Rede Municipal de Ensino (RME), a chamarei apenas de “Rede”.

construção de currículos para jovens e adultos na cidade de São Paulo na perspectiva de políticas públicas.

O primeiro capítulo traz um pouco do perfil dos jovens e adultos da cidade de São Paulo e sua inserção no contexto social atual, o qual não pode ser dissociado do currículo vivido nas escolas e demais espaços educativos da EJA.

O segundo e o terceiro capítulos tratam sobre a base epistemológica que fundamenta a pesquisa e que, de certa forma, também fundamentou o movimento de reorientação curricular da EJA. Procuro, nestes dois capítulos, aprofundar especialmente os conceitos de currículo, emancipação, políticas públicas e currículo.

O quarto capítulo traz a narrativa sobre o movimento de reorientação curricular da EJA nas escolas, articulando-o ao processo de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação como um todo, mas com especial atenção para a articulação com a reconstrução do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP) e a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).

O quinto capítulo apresenta o olhar dos gestores educacionais em nível central e regional sobre a construção de currículos para a EJA, explicitando os sonhos e as ações realizadas na gestão da educação na cidade. Trazem também, em seus relatos, uma avaliação implícita desta gestão e a vontade de continuar o trabalho, na perspectiva de mudança, apesar dos limites apresentados na concretização de políticas públicas para a EJA.

O sexto capítulo avança na tentativa de estabelecer um diálogo entre o movimento de reorientação curricular da EJA e o olhar dos gestores sobre a política

educacional na cidade, realizada no período 2001-2004. Neste capítulo é possível perceber onde se insere a EJA, considerando o contexto da cidade e da SME naquele momento, numa tentativa de instaurar um movimento curricular para além da EJA, para além da escola.

A última parte, que constitui a conclusão do trabalho, traz uma tentativa de síntese pessoal acerca do tema desenvolvido ao longo da pesquisa, bem como a indicação de algumas possibilidades ou do que se poderia fazer para a construção de currículos emancipatórios para a EJA na perspectiva de políticas públicas.

## CAPÍTULO I

### CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS: PARA QUEM?

Ao se formular políticas públicas para a EJA é necessário que se conheça os sujeitos com quem se pretende trabalhar. Quem são eles? O que fazem? O que gostam de fazer? Quais os percursos de vida construídos por eles?

Temos alguma idéia sobre os que estão na escola, a partir de pesquisas específicas sobre o perfil dos educandos, mas ignoramos aqueles que não chegam à escola ou dela foram expulsos em algum momento de suas vidas.

Se formularmos políticas *para eles* com a imagem que temos de alunos ideais, ordeiros, prontos a receber o conhecimento oferecido pela escola, podemos cair numa armadilha de oferecer-lhes a salvação pela escola, trazendo novos modelos, ou mesmo velhos modelos com cara nova, para instruir-lhes e dar-lhes algo que perderam na idade em que deveriam estar na escola, ou seja, na infância e na adolescência. Políticas públicas para a EJA, no âmbito da escola ou fora dela, devem considerar as trajetórias de vida, os tempos e as necessidades dos jovens e adultos, sujeitos do processo educativo.

Quando falamos de jovens e adultos não falamos de qualquer jovem e de qualquer adulto, falamos de uma parcela da população excluída socialmente, inclusive da escola. Referimo-nos a jovens e adultos das camadas populares, cujos traços comuns revelam a vulnerabilidade inerente à exclusão: marginalizados, desempregados, oprimidos e sem horizontes de sucesso profissional ou melhoria na qualidade de vida (OLIVEIRA, 2002).

Falamos de pessoas que passariam despercebidas se não fosse a explosão da violência e da miséria ocorrida nos últimos anos, especialmente nos grandes centros urbanos. Seria melhor não vê-los, não reconhecê-los, para continuarmos com a imagem que deles temos. A sua invisibilidade é uma característica do vício do nosso olhar sobre o mundo; não os vemos se não queremos vê-los. Ignoramos as camadas populares com seus problemas, seus sofrimentos e seu papel num contexto sócio-econômico excludente. Não os vemos e não sabemos de suas possibilidades, de seus sonhos, de sua capacidade de adaptação e de resistência ao sistema que os abandona e os culpa pelo próprio fracasso.

Se olharmos para suas trajetórias escolares, vemos apenas uma faceta de sua condição de excluídos. Se olharmos sua trajetória humana, sua condição de sujeito histórico, podemos perceber que é bem mais do que um número na estatística dos fracassados. São pessoas que constroem conhecimento em sua luta cotidiana pela sobrevivência e não podemos esquecer sua experiência de vida e trabalho e de não trabalho. Chamo de experiência de não-trabalho, diferenciando-a da condição de desempregado, pois esta supõe alguém que perdeu o emprego e a maioria de nossos jovens e muitos adultos não conhecem a experiência de empregabilidade, ou seja, uma experiência de vínculo empregatício com carteira assinada. A condição de não-trabalho dos jovens das classes populares é diferente do não emprego de outras classes sociais, onde os jovens podem estudar até terminar os estudos universitários sem necessidade de trabalho assalariado para si próprio ou para contribuir com as despesas familiares.

Pela necessidade, o jovem das classes populares acaba elevando os números na estatística dos trabalhadores informais, mal remunerados. E há quem diga que são preguiçosos, que moram na favela porque querem e não lutam para

sair desta situação. Mesmo nas escolas há uma visão deturpada sobre os alunos que não trabalham, dizendo que não querem “nada com nada”, atribuindo-lhes a culpa também pela miséria em que vivem.

Dentre os que estão nesta situação de não-trabalho encontram-se também os jovens envolvidos com o tráfico de drogas. Para muitos, seria melhor não tê-los na escola, pois só criam problemas. Ou seja, a escola não está preparada para enfrentar a situação de sua participação no processo educativo. Melhor que não entrem na escola. Se entrarem, melhor que saibam logo que ali não é o seu lugar; atrapalham o curso normal daqueles que “querem aprender”. Os que cometeram algum delito e cumprem pena judicial em regime de semi-liberdade<sup>6</sup> representam também um transtorno para a escola. Como não se adaptam ao curso regular, onde convivem com crianças e outros adolescentes, se já têm mais de 16 anos, são encaminhados para os cursos noturnos, onde poderão ser “neutralizados” pela convivência com os adultos. Desta relação surgem conflitos geracionais e, muitas vezes, quem acaba saindo da escola são os mais velhos, por não agüentarem os jovens rebeldes e, em outros casos, os mais jovens são convidados a sair para que os mais velhos fiquem.

O mapa da exclusão social na cidade São Paulo (SPOSATI, 2000) aponta onde estão estes jovens e onde se concentram as “manchas” de exclusão mais acentuadas. Nessas regiões, o índice de morte por violência entre jovens é assustador. Como a cidade lida com eles? Que políticas públicas são implementadas para essa parte da população? E os adultos que moram na cidade de São Paulo? Como vivem os analfabetos e analfabetos funcionais? Também eles

---

<sup>6</sup> Este regime prevê a liberdade dos adolescentes e jovens de saírem das casas que os abrigam, para estudar. Muitos deles voltam para a própria escola de origem, quando cometeram o delito. Em alguns casos, são encaminhados para escolas próximas dos abrigos.

não formam um grupo homogêneo. Tal qual os jovens, os adultos têm em comum a condição de exclusão social e a faixa etária que os define como adultos. Mas também se diferenciam pela cultura, pela condição de emprego e desemprego, de trabalho formal e não formal. Cada um dos diferentes grupos de adultos, a seu modo, sobrevivem na cidade para cuidar de si e de sua família, com responsabilidades que começaram bem cedo, por necessidade.

Mesmo sem saber ler e escrever ou sabendo precariamente escrever o próprio nome, construíram e sustentaram suas famílias com o seu trabalho, formal ou não. Educaram os filhos dentro de suas crenças e valores. Muitos exerceram cargos de chefia em seu trabalho ou foram líderes em espaços sociais e religiosos. Como sobrevivem às intempéries econômicas e políticas e suas conseqüências numa sociedade onde os efeitos negativos da globalização<sup>7</sup> recaem sobre eles? Como elaboram saídas para driblar essas dificuldades? Como a escola contribui – se contribui – para a sistematização das idéias e organização das ações, sejam individuais ou coletivas?

Faz parte do seu saber e saber-se no mundo a consciência de sua condição de marginalização e sua luta e resistência para sobreviver, apesar da exclusão. Se forem ouvidos, falarão de sua visão de mundo, de seus desejos e, por certo, a escola também fará parte de suas queixas em relação à exclusão (POSSANI, 1999).

---

<sup>7</sup> Para Wanderley (2006) o conceito de globalização é complexo, pois traz em si possibilidades de interpretações múltiplas, citando, entre elas, a globalização hegemônica e a contra-hegemônica, apontando que a primeira (que tem a direção intelectual e moral, e mesmo a direção política) é plena de ambigüidades, contradições e deslizamentos semânticos e a segunda, menos conhecida (aquela que não aceita e recusa a atualmente dominante, propondo uma alternativa de âmbito global) enfrenta maiores obstáculos para ser conceituada.

Neste sentido é que reforço a idéia da importância de definir de quais jovens e quais adultos se fala ao se propor a formulação de currículos para a EJA. Na cidade de São Paulo, onde residem quase 11 milhões de pessoas (IBGE, 2008), há em torno de 500 mil pessoas com mais de 15 anos que não sabem ou sabem pouco ler e escrever. Quantos são e onde estão estes jovens e adultos analfabetos? Por que estão fora da escola? Faltam dados censitários mais detalhados para uma chamada pública de alfabetização e escolarização. Esta é uma reivindicação dos movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos, entre eles, o Fórum Paulista de EJA<sup>8</sup>.

### **1. O perfil dos educandos da EJA em São Paulo**

Conhecer o perfil do jovem e do adulto da EJA foi uma decisão importante que se tomou no início da reorientação curricular<sup>9</sup>. O que foi possível realizar, à época, foi traçar o perfil daqueles que já estavam matriculados na RME<sup>10</sup>. A pesquisa teve a intenção de apontar quem eram os jovens e adultos que freqüentavam a EJA em 2003 para, assim, desenvolver um trabalho que tomasse em conta a sua realidade e suas expectativas em relação à escola. Os dados indicam apenas alguns aspectos de sua condição sócio-econômica e as razões pelas quais nunca freqüentaram ou abandonaram e voltaram para a escola em um curso de EJA.

Sobre os adultos que freqüentam a EJA, de modo geral, já se tem uma idéia do seu perfil e a pesquisa feita com os alunos das escolas, em 2003, confirmada por Oliveira (2002), para quem este adulto:

---

<sup>8</sup> O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo foi constituído em julho de 1999 e tem como finalidade discutir, reivindicar e apoiar as políticas públicas para essa modalidade ([www.forumeja.org.br/sp](http://www.forumeja.org.br/sp))

<sup>9</sup> A pesquisa foi realizada apenas com alunos matriculados nas escolas; não foi possível realizar a mesma pesquisa com os educandos que freqüentavam o MOVA-SP na mesma época.

<sup>10</sup> A partir deste ponto do texto, para simplificar a leitura, quando me referir à Rede Municipal de Ensino (RME) chamarei apenas de "Rede".

é geralmente migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (...) ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas... (p. 15-16).

Paulo Freire, à época em que esteve à frente da SME, definia o perfil de jovens e adultos não alfabetizados de modo semelhante, sabendo que estes “constituíam-se, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do norte, nordeste e também da zona rural de São Paulo e Minas Gerais” (FREIRE, 1995, p.67). Referia-se também de modo semelhante à sua condição de emprego subemprego, condições de moradia, saúde etc.

Não obstante estas características que os definem socialmente, a falta de instrução não significa que não tenham construído conhecimentos antes de chegar à escola. Pinto (2001) traz uma visão de adulto como a fase da vida “mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades” (p. 79). Vê o adulto como produtor e não apenas como receptor de conhecimento, membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. O trabalho está diretamente relacionado à sua existência e, portanto, é nele, adulto, que se verifica o caráter trabalhador. Para o autor o trabalho “expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana” (PINTO, 2001, p.79).

Mas não é apenas o adulto que frequenta a EJA. Há cada vez mais, jovens cada vez mais jovens, matriculados em seus cursos, especialmente no período noturno, pois esta oferta, em períodos diurnos, é escassa. Na Rede Municipal de Ensino esta oferta é feita pelos CIEJAs.

O rejuvenescimento do perfil do alunado que freqüenta a EJA mostra que o problema da expulsão no Ensino Fundamental ainda existe e as políticas públicas atuais ainda não deram conta de atuar neste sentido de forma a reverter o quadro de exclusão escolar (DI PIERRO, 2000, 2007; BRUNEL, 2004; RIBEIRO, 2002). Esta mudança no seu perfil traz desafios para quem propõe e executa políticas públicas para a EJA, pois o atendimento da demanda por matrícula pressupõe também pensar um currículo que seja adequado para seu tempo de vida e seu modo de viver, diferente do aluno adulto, seja nas expectativas em relação à escola e escolaridade, seja em relação às relações que se constroem no espaço escolar. Mesmo dentre os alunos mais jovens encontramos grupos culturais distintos, que trazem a riqueza das diferenças culturais, mas que também disputam espaços entre si, fora ou dentro das escolas.

Não é possível falar de jovens e adultos de forma abstrata e universal. Tratando-os assim, corre-se o risco de incorrer em visões estereotipadas tanto do jovem quando do adulto. Conhecer o sujeito para além da categoria que o define enquanto jovem e adulto é importante no processo educativo, pois sem isto corremos o risco de ignorar as especificidades que fazem a diferença na hora de pensar a educação para a EJA. Estas especificidades têm a ver com sua origem e a experiência de vida e de trabalho, as condições em que exerce este trabalho, sua forma de ver o mundo, as razões pelas quais não freqüentou ou deixou de freqüentar a escola na infância ou na adolescência, e as razões que os motivaram a iniciar ou retomar o processo de escolarização.

Para a realização da pesquisa sobre o perfil dos jovens e adultos matriculados nos cursos de EJA, os grupos de educandos e professores ouvidos foram divididos em cinco regiões da cidade de São Paulo: Norte, Sul, Leste, Oeste e

Centro. A coleta de dados foi feita por amostragem, com questionários respondidos individualmente pelos educandos e em grupos focais, sorteados em cada região.

Em relação ao número de educandos por região, verificamos que o maior número encontrava-se nas regiões Leste (33,8%) e Norte (31,5%), da cidade de São Paulo. A região Sul e Oeste tinham 16,1% e 8,8%, respectivamente.

A distribuição por sexo, idade e segmento cursado, segundo as regiões, apontou que havia predominância de mulheres matriculadas na EJA, independentemente da região. O percentual de jovens com idade até 18 anos, matriculados na Rede não era desprezível, com uma média, nas diferentes regiões, de 18,8%, permitindo algumas inferências acerca da busca destes por inserção no mercado de trabalho. Estudar e trabalhar mantendo-se nos níveis e séries previstos pelo fluxo da escolaridade regular é tarefa difícil, o que poderia estar promovendo, nessa faixa etária, a busca mais rápida de um certificado. De qualquer forma, os percentuais indicaram concentração de faixa etária entre 26 a 35 anos, com uma média das regiões, de 30,5% seguido da faixa etária de 19 a 25 anos, com 23,1%, ou seja, dos segmentos mais velhos excluídos da escolaridade regular.

A distribuição dos educandos por segmento<sup>11</sup> e faixa etária ratificou as afirmações anteriores, pois os dados diziam respeito tanto ao primeiro quanto ao segundo segmento, havendo concentração na faixa etária de 26 a 35 anos matriculados no primeiro segmento (34,9%). Os mais novos apareceram no segundo segmento (23,7% até 18 anos), o que indica a possibilidade de já terem freqüentado o curso regular antes da EJA.

---

<sup>11</sup> Primeiro e segundo segmentos: equivalente aos primeiros quatro anos e últimos quatro anos do Ensino Fundamental, respectivamente.

Em relação ao estado civil, havia predominância de homens solteiros (63,1% solteiros contra 36,6% entre casados e separados) e entre mulheres casadas e solteiras praticamente não havia percentuais diferentes significativos de matrícula (45,2% de solteiras e 44,6% de casadas). Quanto ao número de filhos menores, as mulheres tinham um percentual maior do que os homens, com 53,6% e 39,3%, respectivamente.

Predominou entre os educandos aqueles que se declararam de raça negra (pretos ou pardos), com 41,3%, seguidos daqueles que se declararam de raça branca (37,1%). Chamou a atenção da SME o índice de 4,4% de alunos de raça indígena, além de um percentual de 13,5% de alunos que não declararam pertencimento a nenhuma das raças apontadas pelo questionário.

A tabela a seguir indica que, majoritariamente, os alunos da EJA são provenientes da região nordeste do país, tanto aqueles do primeiro segmento quanto os do segundo segmento, seguidos daqueles que nasceram na região metropolitana.

<b>Distribuição dos alunos pelo local em que nasceu ( origem ), segundo o segmento cursado na EJA</b>									
Segmento da EJA	Total	Origem : Onde o aluno nasceu							
		Grande São Paulo	Interior de São Paulo	Outros estados da Região Sudeste	Região Sul	Região Centro Oeste	Região Nordeste	Região Norte	Não resp.
1º	301	26,9	3,3	7,6	2,3	0,7	59,1	0,0	0,0
2º	604	38,2	4,8	7,6	2,0	1,0	45,9	0,2	0,3

Fonte: Relatório de pesquisa realizado pela SME, em parceria com a Ação Educativa, em 2003.

A maioria dos educandos trabalhava na época (59,7% de homens e 42,6% de mulheres). Na situação de desempregados encontravam-se 28,0% de homens e

33,9% de mulheres, sendo que, entre estas, 10,2% eram constituídas de donas de casa. Este dado pode ratificar pesquisas realizadas acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho a partir, sobretudo, da década de 1970, e as relações desta necessidade com aquisição de escolaridade<sup>12</sup>.

Declararam-se assalariados e que trabalhavam com carteira assinada 54,1% dos alunos, sendo que 31,4% deles não tinham registro em carteira. O índice daqueles que trabalham como autônomos com registro no INSS é de 3,7% e os que trabalham sem registro no INSS, era de 7,9%.

Sobre o rendimento dos educandos (que trabalham ou recebem pensão ou aposentadoria), a faixa salarial que vai de um a dois salários mínimos<sup>13</sup> concentrava a maioria deles (42,0%), seguida da faixa de quem ganhava de dois a cinco salários mínimos (32,6%). Aqueles que ganhavam até um salário mínimo somavam um total de 17,4%. A pesquisa não aponta quantos vivem ou dependem deste rendimento para se calcular com quanto vivem diariamente os integrantes das famílias e agrupamentos sociais onde vivem.

Confirmando dados acima mencionados, a maioria deles estudou em cursos regulares antes de se matricular na EJA (51,2%) e um percentual significativo (37,6%), além de ter estudado no ensino regular, já havia feito tentativas de estudo em cursos para jovens e adultos.

Os dados da pesquisa indicaram que 45,7% dos educandos nunca foram reprovados no ensino regular, 24,9% já haviam sido reprovados ao menos uma vez, e 26,5% foram reprovados mais de uma vez. O percentual significativo de alunos

---

<sup>12</sup> Ver: Banco de dados sobre o trabalho de mulheres. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br>. Acesso em 18 jun.2004.

<sup>13</sup> O valor do salário mínimo em março de 2004 era R\$ 240,00.

nunca antes reprovados, parecem indicar que este tipo de atendimento educacional ocorre por força das adversidades sociais e econômicas (necessidade de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho) ou em função da dificuldade de acesso e permanência desses alunos na escolaridade regular.

Dos alunos que já haviam estudado em cursos para educação de jovens e adultos, 10,0% afirmaram ter sido reprovados ao menos uma vez, 6,0% mais de uma vez, somando 16% e 81,9% afirmaram nunca ter sido reprovado neste tipo de curso.

Quanto ao tempo fora da escola, 65,3% deles ficaram mais de cinco anos sem estudar, o que justificaria o fato de procurarem a EJA, e 19,9% ficaram de 1 até 5 anos sem estudos. Sobre os motivos que os fizeram deixar a escola anteriormente, de certa forma, confirmam as considerações feitas acima, pois 46,1% dos alunos afirmam ter parado de estudar por motivo econômico: falta de dinheiro e/ou trabalho, incluindo-se aí, também, a necessidade de trabalhar em horário de aulas e/ou em função do início da vida de trabalhador. Afirmaram ter parado de estudar por motivo de saúde (dele mesmo ou alguém da família), 3,9% e por questões familiares (motivo de gravidez e/ou para cuidar de filhos e netos) o percentual era de 8,2%. Houve também um percentual relevante (12,1%) que diz ter abandonado a escola por desmotivação (não gostavam da escola), por problemas com professores e colegas e por medo e insegurança ao se deslocarem para a escola.

Quanto à volta aos estudos, a pesquisa indicou que havia predominância de alunos que afirmaram ter voltado a estudar para conseguir um emprego, para conseguir um emprego melhor ou conquistar melhores posições no próprio emprego (47,4%), seguidos daqueles que afirmam ter voltado a estudar para tirar um diploma, para seu próprio desenvolvimento pessoal e aprender mais (40,9%). Estes dados,

talvez, também justifiquem a presença de jovens até 18 anos em educação de jovens e adultos, tendo em vista sua necessidade de acelerar o processo de colocação e/ou permanência no mercado de trabalho.

O percentual de educandos que pretendiam fazer curso profissionalizante era de 85,7%, sendo que, destes, 27,5% já passaram por algum desses cursos. Apesar disso, estes últimos procuraram a educação de jovens e adultos para obter escolaridade e diploma, ao que tudo indica, como possibilidade de conquistar emprego e/ou melhoria no emprego atual.

Somente estes dados já poderiam indicar a necessidade de mudanças curriculares na EJA, reafirmando a opção da SME por uma reorientação curricular que considerasse as especificidades de jovens e de adultos que entram tardiamente ou retornam à escola depois de uma experiência de fracasso e/ou abandono da mesma em outro tempo de sua vida, quando não foi possível iniciar ou continuar os estudos.

Faltou, a meu ver, na pesquisa realizada em 2003, pela SME/DOT-EJA, dados sobre os conhecimentos adquiridos fora da escola para aqueles cujo tempo de vida seguiu outro percurso educativo, seja pela experiência familiar, de trabalho, de não trabalho, de saúde/doença, enfim, de sobrevivência. Além disso, seria interessante saber dos educandos em que estes saberes anteriores lhes foram úteis e importantes não só na resolução de problemas cotidianos, mas também enquanto cultura, lazer e bem estar de si e de suas famílias e comunidade.

Outro dado importante seria informar sobre como, para além da escola, estes saberes lhes permitem ter uma consciência de seu papel enquanto cidadão, como

sujeito de ação individual e coletiva. Como estes jovens e adultos das camadas populares se movem nos diferentes cenários, desde os espaços locais até num contexto mais global? Como os currículos de EJA poderiam dar conta desta demanda, avançando para além da função de ensinar a ler e escrever?

Antes, porém, de refletir sobre quais currículos dariam conta da EJA numa perspectiva emancipatória, é importante refletir sobre sua inserção no contexto social em que vivem. Os jovens e adultos das classes populares que vivem em São Paulo se beneficiam e sofrem com as condições que nela se instalam e devem ter consciência do seu lugar e papel nesta megalópole e no mundo e que não é por acaso que ocupam este lugar e têm este papel no mundo. Sem esta consciência, fica difícil saber o que e como transformar e, principalmente quais as suas possibilidades reais de contribuição nestas mudanças.

## **2. O contexto social**

Do ponto de vista social, apresentam-se, atualmente, problemas tão graves em nível planetário que pode fazer parecer uma reorientação curricular, proposta para a EJA, insignificante diante da urgência de medidas necessárias para a mudança no quadro caótico de miséria em que vive grande parte da humanidade. No entanto, trazer este tema como objeto de estudo significa reconhecer seu valor enquanto experiência de reorientação curricular realizada num tempo histórico específico e que tem ligações com as políticas públicas educacionais em nível macro, especialmente aquelas formuladas para a EJA.

As diferenças sociais aumentam cada vez mais, deixando mais pobres os pobres e mais ricos os ricos. Há um abismo entre eles no que diz respeito à qualidade

de vida e isto se torna insustentável do ponto de vista de quem pensa o mundo como espaço para a convivência de todos os seres humanos com dignidade.

Há contrastes visíveis e perceptíveis se forem comparados dados relativos à moradia, por exemplo. Condomínios luxuosos ostentam a riqueza ao lado da precariedade das condições de moradia das favelas; protegem-se com muros e sistemas de segurança de alto custo, seja pessoal, com guarda-costas e carros blindados, seja coletivo, com tecnologia de ponta para rastrear espaços internos e do entorno que possam ameaçar a paz e a propriedade dos seus moradores. Ainda há outra forma de proteger-se dos pobres e marginalizados, e de forma perversa do ponto de vista social: é possível expulsá-los de áreas escolhidas para a construção de condomínios, levando-os a ocuparem os bairros periféricos da cidade, sem a infraestrutura necessária para se ter uma vida decente para si e suas famílias. Muitos dos jovens e adultos matriculados em nossas escolas moram do lado desses condomínios, numa situação muito diversa dos que moram do lado de dentro e este tema não faz, ou faz de forma muito precária, parte do currículo escolar da EJA.

As descobertas e invenções tecnológicas possibilitam conexões complexas, redimensionando o conceito de comunicação no que diz respeito a tempos e espaços, possibilitando redes também complexas, que afetam, de modo positivo, as informações, a divulgação da produção científica e artística, a área do entretenimento e, principalmente, o mundo dos negócios. Mas falar em redes neste contexto pressupõe pensar também na sua capacidade de mobilização para a reversão do quadro de miséria que se apresenta aos nossos olhos, sem que se possa mascarar a realidade. Essas redes podem significar o aumento da segregação e do cultivo à individualidade, mas podem também significar a possibilidade de ampliação da solidariedade entre os diferentes povos e culturas. A

relação entre as redes construídas nos últimos anos e a situação de pobreza/miséria é ínfima se comparada ao seu uso para corporações e interesses individuais. Assmann (2005) trabalha com o conceito de redificação para falar das redes digitais e insinua “a idéia de que já estamos vivendo uma efetiva imersão num enredamento que transforma profundamente a relação comunicativa entre os seres humanos” (p.7). Investir na formação de redes de comunicação em favor da solidariedade e da justiça é uma necessidade premente para caminhar rumo à superação das contradições existentes nas condições de vida das pessoas.

Sobre a contradição existente entre o desenvolvimento técnico-científico e a miséria, Adorno (2002) questiona sobre o grande crescimento da humanidade em relação ao primeiro e a não resolução da miséria no mundo:

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? (p. 15).

Sevcenko (2003) explica o momento atual em que vivemos na sociedade contemporânea, comparando-o com o momento da vertigem do *loop* de uma montanha russa. Mudanças muito rápidas acontecem sem que tenhamos tempo de absorvê-las criticamente; ficamos estagnados diante da realidade injusta em que vivem milhões de pessoas como se nada fosse possível fazer para mudar. Nesta perspectiva, o que seria necessário para se construir redes na contra-mão da história, onde os interesses seriam o bem estar da população, com condições de vida digna e sustentabilidade no planeta? Até onde a educação escolar pode contribuir para um enredamento capaz de dar sentido à participação em tais mudanças?

Quando a miséria põe-se à vista tão descaradamente, impondo aos seus expectadores indignados com tal situação uma condição de escolha, não por vê-la, mas por decidir sobre *o que* e *como* fazer para acabar com este espetáculo de horror, traz à tona a questão ética que antecede as decisões em favor *do que* e *de quem* se trabalha, seja no âmbito pessoal ou no âmbito da esfera pública, que envolve decisões políticas e que interferem no destino das pessoas em nível regional, continental e planetário. Se não nos é mais possível assistir ao cenário de miséria no mundo, como se de nós estivesse longe, pois a realidade nos afirma cotidianamente que ela está presente – as crianças nos faróis das metrópoles é um dos retratos visíveis desse cenário, afora os índices de fome expressos não só em números, mas em fotos de crianças e de adultos estampadas em páginas de noticiários impressos, televisivos e virtuais – é preciso repensar com que base ética e epistemológica nos colocamos à frente para uma reflexão acerca do fim da miséria no mundo.

Há no mundo, em torno de 1,6 bilhão de pessoas pobres (POCHMANN, 2004, p. 48). Segundo as estatísticas do Banco Mundial, na América Latina e Caribe, 9,5% da população tem menos de US\$ 1 por dia no bolso; no Brasil, são 8,2%, ou seja, 15,3 milhões de pessoas. Dados da realidade brasileira mostram que de cada 100 brasileiros, 24 vivem com até 2 dólares por dia, quantia essa que os define como pobres ou miseráveis.

Mesmo os neoliberais reconhecem que os números da pobreza e da miséria são alarmantes. Em sua lógica excludente vêm a necessidade de mudança deste quadro para incluir no mercado de trabalho, com mão de mão-de-obra barata, trabalhadores de diferentes partes do mundo, inclusive os do terceiro mundo. Sabem que no nível de miséria em que se encontram milhões de pessoas não é possível explorar sua força de trabalho e propõe medidas para se mudar este quadro nos

países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Estas propostas implicam em medidas a serem tomadas em nível nacional, mas também reconhecem que em alguns casos os países não o farão sem ajuda internacional<sup>14</sup> (SACHS, 2005).

Isto confirma que a história não é dada, fatalista, mas sim construída a partir de lutas dos grupos e de interesses diversos. De um lado, estão os grupos que desejam que tudo permaneça como está. Há quem ganhe com a miséria e com a fome, com o analfabetismo, com a ignorância política das pessoas, pois são elas quem vão ratificar sua permanência no poder, no controle econômico e político, ditando os rumos dos espoliados, excluídos dos bens e serviços. De outro lado, estão as pessoas e grupos que resistem a estes modelos excludentes e lutam por uma vida para as pessoas que estão nesta situação de pobreza e miséria e acreditam que têm o poder de se contrapor ao que parece imutável. E é nessa tensão entre uma realidade social, marcada pela opressão, e narrativas de lutas históricas e contemporâneas, que o terreno da resistência é produzido e trabalhado. Giroux (1986) afirma que é “dentro da dialética de opressão e transformação que o discurso de esperança e possibilidade, como pré-requisito para a resistência, pode ser aprendido e praticado, no contexto do desenvolvimento e da vida da pessoa” (p. 11).

A esperança para continuar lutando por um mundo melhor, sem injustiça, sem desigualdade, sem miséria, apesar das dificuldades, é referendada por Gentili (2001). Como o autor, penso que é importante acreditar na libertação que se intercomunica, que reconhece as estruturas onde está inserida para superá-las e que “se imbui da mística transformadora de um projeto militante e amoroso de

---

<sup>14</sup> Sachs recomenda que os países ricos aumentem, progressivamente até 2015, a sua ajuda até 0,7% do PIB, pois, segundo ele, somente recursos novos e suplementares poderiam permitir o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.

resistência criativa, em todos os espaços e das mais variadas formas possíveis, inclusive nos ambientes escolares” (p. 21).

Também como o autor, acredito na necessidade, na urgência e na possibilidade de construção de outros mundos. E a construção deste outro mundo se dará pela luta e pelas ações dos movimentos populares, pelas pessoas e grupos que participam de marchas, protestos, mobilizações contra este estado de exclusão social, ou seja, por aqueles que querem a mudança.

A esperança de que é possível mudar o quadro de exclusão social e a crença de que a educação é muito importante para que tal mudança aconteça é que movem pessoas e grupos a trabalharem por novos currículos, nos diferentes movimentos de reorientação curricular, especialmente na EJA, onde o sujeito principal do processo educativo é o jovem e adulto das camadas populares, afetados diretamente por esta realidade sócio-político-econômica. Há outras formas de se fazer educação para jovens e adultos, mas o objeto desta pesquisa é a reorientação curricular da EJA nas escolas e isso não prescinde de uma articulação com outros setores da sociedade civil que também trabalham com EJA e mesmo com outras formas do poder público atender a uma demanda por alfabetização e escolarização para jovens e adultos. Esta articulação faz parte da experiência que será citada, mais adiante, na construção de currículos para a EJA na cidade de São Paulo.

## CAPÍTULO II

### EMANCIPAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS:

#### QUAL OU QUAIS CURRÍCULOS?

Para falar em processos de mudança e de reorientação curricular para a EJA, cabe ressaltar que as mudanças que se desejava com a educação de jovens e adultos não se referiam apenas a reformas de conteúdos e de métodos, mas sim a uma nova concepção de educação, calcada nos princípios da justiça e da solidariedade com vistas à emancipação das pessoas.

A construção de um novo currículo ou de novos currículos não se encerra em si mesma, mas deve vislumbrar mudanças mais profundas na educação e mesmo na sociedade e isso traz uma responsabilidade grande para aqueles que se arvoram em propor novos curriculares, pois isso implica em se colocar a favor *do que* ou *de quem* está na implementação de tais mudanças.

Tendo como objeto de estudo desta pesquisa a construção de currículos emancipatórios para a EJA no município de São Paulo, na perspectiva de políticas públicas, e como estudo de caso o movimento de reorientação curricular da EJA, o próprio termo *reorientação* implica assumir, em primeiro plano, o que concebemos por currículo, para então entender e definir o que se quer “reorientar”, o que se quer mudar, deixando claro também os limites que o próprio termo reorientação apresenta; se a intenção é mudar os rumos do currículo dentro de uma mesma estrutura ou mudar a estrutura da EJA, ou ainda, reorientar na perspectiva de mudar tal estrutura a partir o currículo.

Antes de definir a concepção de currículo para a EJA, cabe dizer que esta é uma tarefa complexa, principalmente devido aos inúmeros entendimentos que há sobre o mesmo. Para Sacristán e Gómez (1998), esta dificuldade se dá por entender que todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento e que se deve considerar qualquer que seja a conceitualização. Por se tratar de uma prática que não é neutra e por estar historicamente situada, a configuração do currículo depende do contexto, das pessoas, dos interesses e intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

No caso da reorientação curricular da EJA o currículo era concebido como processo de emancipação, ou seja, um currículo construído para emancipar as pessoas. Um currículo que pudesse propiciar a jovens e adultos um olhar crítico sobre a realidade em que vivem, no sentido de transformá-la para melhor.

Além da definição do conceito de currículo a ser assumida pela SME, uma outra questão se referia à autonomia na construção de currículos pelas escolas, ou seja, definir até onde esta autonomia se daria, na prática. Apple (2002) traz uma contribuição sobre este tema quando discute sobre o currículo nacional (p. 53). Embora a proposta de reorientação curricular se desse em nível municipal, consideramos pertinente a sua reflexão dada a extensão territorial e o número de escolas da Rede e de alunos matriculados na EJA. O autor se refere a estudos feitos nos EUA e, de início, não se opõe a um currículo nacional. O que ele questiona é a forma como isso pode ocorrer e nas mãos de quem está a decisão ou as decisões acerca deste currículo. Adverte que se a reforma educacional for barateada, um currículo nacional será um erro (p. 59). Corre-se o risco de cometer erros porque, aliadas ao currículo nacional, estão as políticas de implementação que podem incluir mecanismos de mercantilização da educação, aliados ao

barateamento do setor público educacional. Além disso, corre-se também o risco de hegemonia de um currículo carregado da ideologia dominante, em sentido contrário de grupos mais progressistas que lutam em defesa de um currículo que considere as diferentes culturas escolares e das comunidades envolvidas nos processos educativos.

No movimento de reorientação curricular da EJA a opção foi por definir princípios, diretrizes e fundamentação epistemológica comuns a toda a rede e cada escola construiria o seu currículo a partir de sua prática, daquilo que já vivenciam no dia-a-dia na escola e também a partir dos sonhos e dos desejos de educadores e de educandos. Construiria seu currículo a partir de propostas que poderiam ser experimentadas, avaliadas, refeitas, num processo de reconstrução permanente. Neste sentido havia uma dificuldade de entendimento e até de resistência dos educadores e insegurança por parte da SME. A resistência das escolas se fundamentava na desconfiança em relação ao limite desta autonomia e da própria dificuldade de gerir o processo de construção e assumir os riscos desta experiência de autonomia curricular e, por parte da SME, a insegurança talvez se desse por conta do controle desses currículos.

Quando falamos em currículo em nível sistêmico, temos que considerar pelo menos dois âmbitos de gestão do currículo: o do sistema educacional, enquanto órgão responsável pela implementação em nível macro, das decisões referentes ao currículo, e o da escola, local onde se vive o currículo concretamente.

Uma reorientação curricular implica em olhar para a escola como um todo e, se este processo se pretende participativo, o olhar para esta reorientação não será apenas o dos formuladores de políticas públicas de um sistema e dos educadores, mas deverá envolver outros olhares, principalmente o dos educandos. Este olhar

tem a ver não apenas com a análise do currículo expresso nos conteúdos como também com as práticas relacionais presentes na escola e desta com a sociedade.

Participar, neste sentido, implica em ouvir aos sujeitos envolvidos com a EJA e ouvi-los implica qualificar estas vozes que, por sua vez, não significa fazê-lo sem questionamento. Tomar a experiência do jovem e adulto como ponto de partida para a construção de conhecimentos, embora seja considerada na pedagogia crítica como forma de fortalecer o poder do educando, não significa que essa experiência seja uma forma de conhecimento que não traz problemas para a área em questão. Muitos educadores que trabalham com a EJA alegam que os alunos adultos preferem o ensino tradicional. Essa afirmação é feita, muitas vezes, sem questionar a representação que os mesmos têm da escola, suas causas e possibilidades de mudança dessa visão. Considerar o saber que eles têm e que foi construído antes da escolarização também não significa fazê-lo sem questionamento, pois suas experiências pessoais podem estar carregadas de preconceitos e de valores contraditórios à construção de novos conhecimentos que sejam calcados nos princípios de humanização, da liberdade, do respeito às diferenças etc. Com isso, dizemos que os princípios fundantes de um currículo emancipatório não se encerram na participação dos sujeitos no processo de construção curricular em si.

Esta construção é atrelada aos princípios da justiça, da solidariedade, da liberdade e de uma nova ordem planetária, de sustentabilidade ecológica, econômica e social. Uma reorientação curricular amplia o olhar para além da escola. Não é possível desvincular a educação escolar da visão de mundo, de homem e mulher que temos e com a qual convivemos e das utopias que sustentam a nossa prática social e profissional.

Um dos princípios que deram base ao movimento de reorientação curricular foi a crença de que a transformação social é possível e que educação pode contribuir para com esse processo de mudança. Em Freire, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas não prescinde dela para a mudança e, mais ainda, acredita que mudar é possível. Se a educação não pode tudo, mas “pode alguma coisa”, como afirma Freire (2001) a questão é “saber qual é este poder ser da educação, que é histórico, social, político” (p.98). Freire (1995) diz ainda que “não podemos alimentar a idéia de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo trabalho”, mas que “estas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade” (p. 70).

Nesta luta coletiva é que mora uma das possibilidades de se forjar outra globalização, não-hegemônica, diferente da criticada neste texto, capaz de fazer a articulação transnacional de diferentes grupos e organizações em favor de melhores condições de vida para as pessoas excluídas das benesses favorecidas pela economia globalizada. Santos (2001), chama esta globalização de contra-hegemônica e define como fundamental para:

organizar e disseminar estratégias políticas eficazes, criar alternativas ao comércio livre, de iniciativas de comércio justo e garantir o acesso das ONGs dos países periféricos ao conhecimento técnico e às redes políticas onde emergem as políticas hegemônicas que afetam esses países (p. 261).

Com a educação se exerce, ou pelo menos se pretende exercer influência sobre o desenvolvimento e a orientação das pessoas e da sociedade e isto é de interesse também de quem pensa em produzir ou reproduzir e até mudar uma certa ordem política, econômica, cultural, religiosa etc. (SACRISTÁN, 2007, p. 117). Todas

essas intenções deram lugar a forma de reproduzir seres humanos concebidos como desejáveis a partir de uma certa escala de valores e a escolha pelo modelo de pessoa que se quer formar com esta educação não é neutra e tem a ver com a estrutura social que se quer manter ou pela mudança que se quer forjar.

Podemos dizer que a educação passa a ter sentido, para homens e mulheres, quando estes despertam para sua realidade, como possibilidade histórica de mudanças. No desvelar da consciência ingênua para uma consciência crítica, o sujeito pode olhar para a realidade com o olhar crítico necessário para questionar sua estrutura e, nas contradições que ela apresenta, ver a possibilidade de mudança. Para Freire (2004a) mudar é difícil, mas é possível (p. 79). Essa afirmação está intimamente ligada à possibilidade de transformação social. Tem a ver com esperança, do verbo esperar, não do verbo esperar. Para mudar é preciso atuar, fazer acontecer, acreditar na sua possibilidade enquanto intervenção de sujeitos históricos.

Quando nos referimos a políticas públicas para a educação de jovens e adultos enquanto sistemas educacionais, as mudanças se fazem necessárias quando não atendem ao princípio de que estes educandos são sujeitos de direitos e, como tal, têm direito a uma educação de qualidade e em consonância com suas especificidades no que diz respeito ao seu modo e tempo de vida, de trabalho, de lazer, de possibilidades de construção e de transformação do meio em que vivem.

Podemos dizer que a educação passa a ter sentido, para homens e mulheres, quando estes despertam para sua realidade, como possibilidade histórica de mudanças. É preciso construir uma estratégia de educação de adultos que contribua para a transformação da sociedade em uma outra, que seja melhor e que represente

os interesses daqueles que estão numa condição de subordinação em relação à estrutura de poder (MAYO, 2004, p. 53).

Mudanças da sociedade que estão em sintonia com os interesses populares vão além de questões econômicas e devem ser analisadas a partir de categorias sociais e políticas. Uma delas se refere ao respeito e à tolerância ao diferente e isso é fundamental para a convivência das pessoas no mundo. Neste sentido a escola deve promover e considerar, na construção do currículo,

a relação sem hierarquização e sem preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física, ou outra diversidade" (SME, 2004b).

As diferenças aqui referidas estão diretamente relacionadas à vida concreta dos educandos, especialmente, os da EJA. Na escola essas diferenças se manifestam na concretude da vivência curricular, seja nos conteúdos, seja nas práticas e nas relações e, um currículo que se pretende emancipatório não pode ignorá-las, mantê-las invisíveis. Pelo contrário, deve torná-las visíveis, fazê-las emergir no sentido de refletir sobre elas para transformar práticas pedagógicas e vislumbrar mudanças conceituais em relação ao respeito às diferenças, ao tratamento das pessoas como sujeitos de direitos, independente de sua cor, etnia, religião, orientação sexual e condição social.

Neste sentido, construir um currículo ou currículos emancipatórios para a EJA, implica, entre outros aspectos, possibilitar a compreensão, o reconhecimento e a consideração dos educandos e dos educadores nos processos vividos. Implica também em incorporar as diferenças como identidade desses sujeitos e buscar o

desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção do conhecimento, estimulando a autonomia dos educandos, na perspectiva de vivência da cidadania ativa.

Sabemos que a diversidade e as desigualdades entre os estudantes são aspectos que se manifestam em cada escola, uma vez que a mesma está localizada em um contexto social específico, o que faz com que a população que frequenta cada escola tenha condições e características peculiares. Sendo assim, o respeito pela Diversidade, e sua inclusão nas construções curriculares, é apontado por Sacristán (2001) como uma atitude imprescindível no momento de selecionar os conteúdos, de planejar as atividades e de definir as metodologias a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, se quisermos construir um currículo que enfraqueça, por assim dizer, a rigidez do atual sistema escolar e de suas práticas que cerceiam manifestações de diversidades:

A diversidade da experiência, da cultura dos seres humanos e de suas qualidades exige-nos currículo, métodos, ambientes, aprendizagem e procedimentos suscetíveis de absorver as diferenças, estimular certas diferenciações e romper, antes de tudo, com o monolitismo de algumas tradições escolares cerceadoras da diversidade enriquecedora (Sacristán, 2001, p. 104).

Falar em *currículos* e não em um currículo nos remete a uma forma de ver o currículo que está ligada ao pressuposto de que é possível a autonomia por parte de quem os constrói e não de algo imposto oficialmente para ser cumprido pelos executores. Este conceito se contrapõe a um currículo único, oficial, para ser vivenciado por todos, desconsiderando as diferentes condições sociais e culturais em que vivem aqueles que viverão o currículo no seu cotidiano educativo.

Pensar em *currículos emancipatórios*, numa perspectiva da teoria educacional crítica, nos leva a pensar que eles avançam para além dos muros da escola e

implica compreender a sua relação com a cultura dos sujeitos envolvidos no processo de mudança. Move-nos a pensar que este currículo tenha interferência no seu modo de viver na sociedade, agregando condições do fazer político, enquanto sujeito produtor de cultura. Sem desprezar os saberes instituídos por um conhecimento curricular considerado oficial, é na cultura do sujeito e do contexto social, em que ele está inserido, que devem ser buscados os conteúdos integradores do currículo (FREIRE, 2004b).

Na EJA, outro aspecto a ser tomado em conta na construção de currículos é o trabalho. Para estes jovens e adultos, o trabalho tem um sentido intrinsecamente ligado à sobrevivência, de si e de sua família. Na escolha entre o trabalho e a escola, o trabalho fica em primeiro lugar, seja pela necessidade ou mesmo pelo valor que lhe é dado e pelo que representa ter ou não ter trabalho na sociedade em que vive.

Um modelo crítico de currículo tem um caráter libertador, ou seja, traz em seu bojo os pressupostos da emancipação, da liberdade, da criticidade e do desejo de transformação. Isto daria condições para tornar os envolvidos mais críticos, livres e com capacidade de operar mudanças, enquanto sujeitos historicamente comprometidos com a construção de um mundo sustentável, justo e solidário. Em outras palavras, um currículo emancipatório na educação de jovens e adultos traria mais significado à prática educativa, para além da escolarização.

Para Giroux e Simon (2001), a escola e o currículo estão fortemente articulados com a cultura e afirmam que, na construção de currículos mais comprometidos, um bom começo seria considerar a cultura popular como “aquele terreno de imagens, formas de conhecimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à ‘voz’ de cada um, dentro de uma experiência pedagógica.” (p. 105).

Para Giroux (1988), o conceito de “voz” assume um papel importante. Segundo o autor, existe a necessidade de se construir um espaço e um tempo onde a voz dos alunos possa ser ouvida e considerada e onde o fazer dos professores seja comprometido com uma crítica à hegemonia social para que se possa “modelar a escolarização de acordo com a lógica dos interesses emancipatórios” (p. 99).

Além do aluno, o autor refere-se também ao professor como aquele que precisa ter voz na ação educativa. Como intelectuais transformadores, deveriam ser responsáveis pelo que ensinam e como ensinam, bem como pelo que lutam alcançar (GIROUX, 1997). Assim, não é possível pensar na construção de currículo sem a presença dos educadores e dos educandos como partícipes do processo de elaboração e vivência deste currículo. Aqui o educador assume um papel de produtor e não de mero reproduzidor de conhecimento. Sua interferência no currículo é visível quando se trata da prática pedagógica que assume e do papel que se propõe a desempenhar na ação educativa.

Quando se trata de construção e vivência de currículos, sabemos que a escola não é o único espaço educativo possível, mas é um espaço privilegiado para essa construção, de forma coletiva. Para Abramowicz (2006), o currículo deve ser elaborado a partir de diferentes dimensões, como a cultural, social, prática e histórica e este é um momento de ressignificação do papel da escola como construtora de currículo. Para a autora, na construção coletiva do currículo, “as vozes dos principais atores sociais da escola, professores e alunos, são ouvidas, requisitadas, analisadas, ponderadas e contribuem para a construção do currículo, favorecendo a descentralização e autonomia (p. 17).

Embora a escola seja um espaço privilegiado de construção de currículo, não pode ser pensado de forma isolada do contexto social. A escola é um espaço de sistematização do currículo, onde se confrontam os saberes construídos fora dela e aquele tido como certo, como científico, com investidura de verdade. Mas é fora da escola que o jovem e o adulto vivem a experiência de confronto dos saberes escolares e aqueles já construídos no seu cotidiano. Para os jovens e adultos é a experiência de vida familiar, de vida religiosa, de lazer e de trabalho que vai definir se o currículo escolar agregou-lhes conhecimento ou se foi apenas um currículo prescrito por onde ele passou para obter o certificado de escolarização que é exigido pela sociedade.

A visão de neutralidade do currículo ainda está muito presente no meio educacional e a cristalização de modelos, que há muito estão em vigor na prática educativa do cotidiano escolar, não é algo que se possa mudar apenas porque alguém ou algum grupo queira fazê-lo. A organização do currículo parece ainda ignorar a historicidade dos sujeitos envolvidos, como se fosse algo pronto e acabado desde e para sempre.

Nesse sentido, construir um currículo ou currículos para a educação de jovens e adultos, baseado no pensamento de Paulo Freire, implica, entre outros aspectos, possibilitar a compreensão, o reconhecimento e a consideração dos educandos e dos educadores nos processos vividos. Significa incorporar as diferenças como identidade desses sujeitos, na perspectiva histórica de transformação social e implica também em buscar o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção do conhecimento, estimulando a autonomia dos educandos, na perspectiva de vivência da cidadania ativa. Isto nos move a pensar que o

currículo tenha interferência no seu modo de viver na sociedade, agregando condições do fazer político, enquanto sujeito histórico.

Falar em currículos nos remete a uma forma de ver o conhecimento como possibilidade plural, intimamente ligado ao pressuposto de que a autonomia é possível por parte de quem os constrói e não de algo imposto oficialmente, para ser cumprido pelos executores. Outro elemento refere-se à forma como se dá esse processo de construção curricular: os educadores, da mesma forma como ficam instigados, resistem em discutir esse tema, pois alegam experiências vividas, nas quais os currículos foram feitos *para* eles e *para* os educandos. Na área de educação, há uma crítica a *pacotes* prontos, que trazem mudanças no currículo, ao mesmo tempo em que se percebe a dificuldade em entender como seria possível operar mudanças de um modo efetivamente participativo. Um outro elemento ainda a ser considerado, é o fazer do currículo no cotidiano da escola, que envolve questões relacionadas ao próprio conhecimento e às práticas relacionais no processo educativo.

A construção de currículos na perspectiva freireana tem a ver com essa possibilidade. A construção de uma nova educação de jovens e adultos supõe uma tomada de consciência com relação à realidade excludente em que vivem os jovens e adultos que freqüentam a escola, num processo educativo que possibilite a formação de sujeitos que possam intervir no mundo de modo criativo, partícipes do processo de vivência social e de mudança.

Isso pressupõe alguns elementos que se referem não só a conteúdos, mas à forma, indicando *o que* se faz e *como* se faz, no processo de construção. Quando falamos sobre o “*o que*” referimo-nos a todo conteúdo a ser aprendido/ensinado por educandos e educadores que vão para além daqueles selecionados por professores

de cada disciplina. Esses conteúdos podem ser desvelados no cotidiano escolar, seja na sala de aula, seja no atendimento dado ao aluno pela equipe técnica ou administrativa da escola, seja no modo de se relacionar entre os sujeitos dos diferentes segmentos de uma escola.

Cada um desses sujeitos traz consigo uma marca identitária cultural, que deve ser reconhecida no diálogo entre diferentes, pois a emancipação é entendida também como a possibilidade de reconhecer a diferença do outro, numa relação sem hierarquização, onde todos aprendem e todos ensinam. Para Freire (1995), a questão a saber é “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (p.44-45).

O currículo em Freire não descarta a importância, e mesmo a necessidade, do conteúdo programático, culturalmente selecionado para fazer parte do currículo escolar. O conteúdo faz parte do rigor na formação profissional, da qual os alunos têm o direito. O que Freire destaca é a necessidade de se reinventar o conhecimento situado nos temas (conteúdos), nas necessidades e na linguagem dos estudantes para que a situação de transmissão de conteúdos seja transformada em situação de construção de conhecimento e de participação dos educandos nas várias etapas da construção desse currículo (FREIRE, SHOR, 2003).

Durante todo o trabalho de reorientação curricular a pedagogia freireana foi a base para a reflexão teórica, especialmente na busca de elementos que fundamentassem a mudança da EJA nas escolas, na construção de currículos que favorecessem a inclusão e a valorização de jovens e adultos alijados da possibilidade de acesso à educação de qualidade. Além disso, a reorientação curricular deveria ser coerente com o pensamento freireano e, assim, o diálogo se

interpôs como imprescindível no que diz respeito à forma de desenvolvimento de todo o trabalho que envolveu inúmeras pessoas no mesmo sonho de mudança.

Paulo Freire não foi o único autor referência durante o movimento, mas, desde o primeiro documento publicado pela SME para a Rede, foi a principal fonte e inspiração para repensar “a teoria à luz da experiência” na transformação da política educacional (SME, 2001a, p.9). Sua pedagogia foi a principal referência na base epistemológica na qual se fundamentou a proposta de reorientação curricular da EJA.

## CAPÍTULO III

### **CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS: QUAL A BASE EPISTEMOLÓGICA?**

Pensar os paradigmas educacionais, lançando um olhar sobre os objetivos e desafios apresentados na proposta de pesquisa realizada, remete à questão da coerência entre o que se deseja com o objeto definido e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, bem como a forma de conceber a construção do conhecimento, ou seja, os fundamentos epistemológicos.

Acredito que, para estudar a construção de currículos emancipatórios para jovens e adultos na perspectiva de políticas públicas, a teoria crítica seja a ferramenta mais adequada para este estudo, por ser o referencial teórico que melhor dá sustentabilidade ao debate acerca dos problemas ora apresentados.

Falar de emancipação ao tratar de currículos para a EJA pressupõe entender, na sua matriz, a questão da teoria crítica, onde não é possível separar a emancipação individual de uma postura crítica frente a uma sociedade excludente, na qual estão inseridos o jovem e o adulto que procuram a escola para início ou retorno ao processo interrompido de escolarização. Pressupõe também um aprofundamento sobre a base que fundamenta a EJA como direito e sua relação com os direitos fundamentais do ser humano, conquista histórica e ainda alvo de lutas sociais para a sua vigência de fato.

Em termos de busca de aprofundamento teórico, estão também as políticas públicas, colocando na vertente de análise as políticas implementadas por governos

em favor da garantia dos direitos, inclusive o da EJA. Além disso, as referências freireanas que fundamentaram a proposta de reorientação curricular da EJA, na cidade de São Paulo, são enunciadas neste capítulo.

### **1. Emancipação e teoria crítica**

Que concepção de emancipação dá base à crença de que os currículos possam ser emancipatórios? Como esta se conecta à questão da epistemologia que perpassa as intenções de aprofundamento acerca de políticas públicas para jovens e adultos enquanto construção de currículos que lhes permitam emanciparem-se? Por que é importante a emancipação num processo de reorientação curricular para educandos jovens e adultos?

A educação deve contribuir para com a emancipação das pessoas. Deve possibilitar que se libertem da opressão externa, num sistema econômico e social excludente, mas também do “opressor” que mora dentro de si, construindo novas relações, sem subordinação. Novas relações engendradas nos princípios éticos da justiça e da solidariedade.

Defino aqui, com maior ênfase, o problema a ser pesquisado, iniciando por dizer que não se trata de processos emancipatórios *na* construção de currículos, mas sim *da* construção de currículos, na perspectiva de políticas públicas, que permita a jovens e adultos emanciparem-se enquanto sujeitos históricos, concretos, capazes de realizar escolhas para si e participarem de processos de escolha em favor do bem comum.

Para Horkheimer, no iluminismo, a razão, a ciência e a tecnologia desenvolvidas no início da era moderna, tinham a finalidade de libertar e emancipar

o homem pela racionalidade. Para Kant, era do indivíduo a responsabilidade de se libertar “das algemas que o agrilhoavam”, de decidir, de ousar, de fazer uso da própria razão (PUCCI, 2003, p. 20).

Se falar de emancipação implica em falar de liberdade e autonomia, num contexto sócio-político significa também dar condições para que as pessoas se libertem e sejam autônomas. Isto tem conseqüências importantes e estão diretamente ligadas a questões referentes aos direitos fundamentais dos seres humanos. A introdução contemporânea da concepção de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade foi o marco da Declaração dos Direitos Humanos de 1948. “A garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são” (PIOVESAN, 2003, p.3).

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, confirma a declaração de 1948, trazendo o princípio da complementaridade solidária dos direitos humanos (item A, 5). Esta Declaração afirma também a interdependência entre os valores dos Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento, afirmando não haver garantia de direitos humanos sem democracia e nem democracia sem direitos humanos. Nessa interdependência anunciada, Piovesan (2003, p.8) ressalta que o regime mais compatível com a possibilidade de garantia de proteção dos direitos humanos é o democrático. Num regime democrático, o pleno exercício dos direitos políticos permite às populações mais vulneráveis aumentar sua capacidade de pressão, articulação e mobilização de políticas em favor dos mais pobres e com menores condições de exigência de seus direitos.

As forças progressistas no mundo em desenvolvimento, em especial nos países centrais, preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular políticas emancipatórias. No entanto, como afirma Santos (2006), “perante a crise aparentemente irreversível destes projetos de emancipação, são essas mesmas forças que recorrem hoje aos direitos humanos para reinventar a linguagem da emancipação” (p. 433). Para o autor, é como se os direitos humanos fossem invocados para preencher o vazio deixado pelo socialismo ou, mais em geral, pelos projetos emancipatórios. Ele afirma que os direitos humanos poderão preencher este vazio, mas condicionados à possibilidade de se adotar uma política de direitos humanos “radicalmente diferente da liberal hegemônica, e se tal política for concebida como parte de uma constelação mais ampla de lutas pela emancipação social” (p. 433).

Para Adorno (2002) “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (p.169). Se partirmos deste pressuposto não é possível falar de democracia, de liberdade, sem falar em sujeitos emancipados, livres. E como se constrói esse sujeito? Onde a educação contribui para com esta emancipação? Embora o autor afirme que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (p.11), esta pode contribuir para com a formação do sujeito, num processo de construção de sua identidade enquanto alguém que pode fazer escolhas por ter ferramentas de comunicação e argumentação em favor de mudanças que tragam melhorias para a sua vida, seja do ponto de vista individual ou coletivo.

A afirmação de Adorno (2002) pode parecer desanimadora, tirando a esperança de se ter a educação como uma das possibilidades de emancipação dos sujeitos, mas ele mesmo afirma que a idéia de emancipação, como em outros conceitos deste tipo, é demasiado abstrata, além de estar relacionada a uma

dialética. Para se concretizar, esta idéia precisa ser inserida “no pensamento e também na prática educacional” (p.143).

Este movimento é feito em mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que a emancipação, enquanto idéia abstrata, precisa estar inserida na prática educacional, a prática educacional deverá centrar a sua ação tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos. A passagem da etapa do esclarecimento crítico para a emancipação do sujeito é necessária para sair do pensamento ingênuo. A linha da teoria crítica exige da educação o mesmo procedimento de outras ciências, ou seja, a pesquisa e a prática educacionais devem conduzir a um processo crítico e emancipatório.

## **2. Políticas públicas**

Apesar de a idéia de políticas públicas estar fortemente associada ao favorecimento de governos para com os pobres, com a implementação de programas básicos, especialmente nas áreas da saúde, moradia e educação, o conceito de política pública está relacionado a ações de um governo em favor de todos os cidadãos, seja em âmbito local, regional ou nacional.

Para definir as ações que o estado promove visando à proteção social, Wanderley (1997, p.115) utiliza o termo *políticas sociais*. Neste trabalho, tendo como referência as políticas públicas para a escola pública ou para as classes populares este termo melhor responderia ao que se pretende afirmar, pois quando afirmamos a necessidade de escola para todos, por exemplo, estamos lutando pela garantia do direito à educação àqueles que não o têm ainda.

Nesta mesma linha, Di Pierro (2000) amplia o termo políticas públicas para *políticas sociais públicas*, e as define como um mecanismo de regulação da vida social marcada pelo capitalismo essencialmente contraditório, por constituírem

de um lado, instrumentos de legitimação das relações de dominação e incorporação subalterna das classes trabalhadoras à vida política e, de outro, detêm um conteúdo emancipatório e configuram a realização concreta da cidadania e da soberania popular em uma conjuntura específica e correlação de forças sociais determinada (p. 30).

Esta ampliação do conceito para *políticas sociais públicas* determina o alvo das políticas públicas, ou seja, a favor de quem estas políticas devem ser implementadas e considera o fator de participação dos sujeitos de direito na conquista e garantia desses direitos. Não são concessões de um em benefício do outro, mas uma correlação de forças divergentes que implica negociações e estas não se dão sem conflito, pois estão em jogo interesses distintos nos quais se pressupõe também um nível de conscientização que permita aos sujeitos envolvidos exercer a cidadania num determinado momento histórico.

Subjacente ao entendimento de políticas públicas está a definição de estado e de governo, trazendo consigo as interpretações acerca de seus papéis na atualidade, diante das transformações pelas quais passa a sociedade. O'Donnel (2003) define estado como um conjunto de instituições e relações sociais que normalmente penetra e controla o território e os habitantes desta delimitação geográfica (p. 8). Também o conceito de governo é tido como referência para o autor, que o entende como as posições na cúpula das instituições do Estado. O acesso às referidas posições se realiza através do regime, o qual permite aos funcionários tomar, ou autorizar a outros, tomar decisões que são normalmente emitidas como regras obrigatórias sobre o território delimitado pelo Estado (p. 10).

Para o autor, de acordo com estas definições, o governo é uma parte fundamental do estado e é neste âmbito que se definem e se executam as políticas públicas. O estado, num espectro mais amplo, passou e passa por mudanças ao longo dos anos, em nível mundial, mas especialmente nos países em desenvolvimento.

A redução do papel do Estado, com o fim do modelo keinesiano, trouxe conseqüências que interferiram diretamente na elaboração e execução de políticas públicas sociais, deixando que o “mercado” se encarregasse da demanda por estes serviços. Vimos mudanças políticas, econômicas e culturais marcarem as décadas de oitenta e noventa. Entre essas mudanças, a mais visível foi a conseqüência direta para as políticas públicas, especialmente aquelas diretamente ligadas à área da educação (LIMA, AFONSO, 2002, p. 7).

Por se constituir a educação como um traço da realidade sócio-cultural, local, sabemos que inevitavelmente será afetada pelas mudanças econômicas, políticas e culturais, em nível mundial.

O modelo de economia globalizada empurra os governos nacionais a darem visibilidade à área educacional<sup>15</sup>, fomentando programas específicos de formação de gestores e professores e cobram resultados por este investimento. Por outro lado, este mesmo modelo, permite e favorece que os países do primeiro mundo explorem os do terceiro mundo com a cobrança de juros das dívidas, obrigando-os a reduzir os investimentos na área educacional para o pagamento das mesmas. A luta interna dos países acaba por girar em torno de como fazer para melhorar a qualidade dos serviços com os mesmos recursos. Há diagnósticos diversos que apontam, por

---

<sup>15</sup> Essa visibilidade está relacionada com as exigências de uma educação voltada para a qualificação de mão-de-obra demanda vinda dos empresários tendo em vista a competitividade do mercado internacional.

exemplo, para as causas do fracasso escolar, que extrapolam a questão da universalização do acesso à escola, trazendo implicações sérias e urgentes como a permanência na escola e a qualidade de ensino oferecida às camadas populares de cada nação. Mesmo assim, não há efetivo investimento na área educacional de modo que possa se operar mudanças no quadro de evasão e de baixa qualidade na educação.

É difícil falar de políticas públicas apenas em nível nacional, sabendo que as interferências externas afetam direta ou indiretamente a todos nós. A interferência externa se dá especialmente pela condição de subordinação em que vivem os países em desenvolvimento em relação à globalização da economia.

Quando nos referimos à globalização é preciso definir do que se fala, pois o termo é polissêmico e adquire contornos diferentes de acordo com o lugar de quem e de onde se fala. Embora admita que há “um guarda-chuva semântico” para abrigar um termo novo como é este, Sacristán (2007) define a globalização, de modo geral, como um termo atual para “expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (p. 17). Não é possível negar que vivemos algumas das benesses desta globalização, mas também que sofreremos com algumas de suas conseqüências. A globalização não abarca toda a realidade do que realmente acontece no mundo. Em cada uma de suas manifestações, adquire um sentido novo, uma nova peculiaridade, como quando se refere a aspectos econômicos, culturais, políticos, do mundo do trabalho etc. Segundo Sacristán (2007), globalização é um termo utilizado para caracterizar o tempo presente que, para o autor, começou a ser forjada a partir da metade do século XX e é uma forma de “nos representar e explicar em que consiste esta nova condição; um termo que se

entrelaça com outros conceitos e expressões profusamente utilizados: neoliberalismo, novas tecnologias da comunicação e mundo da informação” (p.21). A conjunção das forças destes novos conceitos, acima mencionados, trouxeram impactos sobre as políticas que governam as sociedades e mudaram consideravelmente os sistemas produtivos, as atividades de trabalho e as culturas locais e as relações sociais. Isso trouxe também mudanças na relação com o conhecimento, produzindo “mudanças importantes para o sentido e a orientação da política em geral” (p.21), incluindo a questão educacional. A partir desse ponto de vista, espera-se que a educação se molde a estes novos modelos influenciados pela globalização da economia, fazendo-a um produto a mais a ser vendido no mercado e retirando-a do campo de direitos.

As políticas neoliberais, que apontam para modelos deterministas, deixam os estados nacionais com uma margem de autonomia tão pequena do ponto de vista de tomada de decisões em relação a investimentos internos, que parecem imobilizar os governos para as ações que seriam necessárias para reversão do quadro de exclusão social apresentado, de forma vergonhosa, em nível mundial. Os gastos dos países em desenvolvimento, com o pagamento da dívida externa, tornaram-se tão grandes que parece não haver mais possibilidades de investimento em serviços básicos como saúde, moradia e educação. O que sobra, após pagamentos de juros das dívidas, é ínfimo diante da demanda por estes serviços.

Os investimentos para os setores sociais menos favorecidos estão sempre aquém das necessidades para se resolver problemas sérios como a miséria e a contaminação de pessoas pelo vírus da AIDS que, em pleno século XXI, ainda mata uma grande parcela da população no mundo, com pouca ou nenhuma condição de sobrevivência. Um outro fator preocupante quando se fala de economia globalizada é a

possibilidade de se empurrar para os países pobres o lixo dos países mais ricos, que o produzem em quantidade exorbitante e não há a preocupação com a preservação dos recursos que deveriam ser de todos, numa lógica excludente, onde alguns têm muito e muitos são privados de direitos mínimos.

A educação é um tema que sempre volta à baila em debates internacionais, pois é entendida como um caminho para o desenvolvimento. Esta concepção está diretamente ligada à oferta de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho em escala mundial. Sem a escolarização dos países em desenvolvimento, diminuem as possibilidades de terem em seus territórios, empresas que prestam serviços aos países do primeiro mundo que, sem as barreiras de mercado internacional, usufruem de sua mão de obra a baixo custo.

Os países credores, que cobram juros altos pela dívida dos países pobres são os mesmos que indicam a necessidade de investimento em educação, sabendo das dificuldades de se fazer melhorias ou se reformular a educação sem investimento financeiro. Os países pobres são cobrados a apresentar resultados positivos, comparando-se, com avaliações padronizadas, a países em condições completamente diferentes no que diz respeito às possibilidades concretas de oferecer uma educação de qualidade para todos.

Assim, pensar e executar políticas públicas educacionais extrapola o âmbito apenas do campo da educação. Envolve esferas mais amplas, pois a educação não está isolada do conjunto de políticas que se forja para uma cidade, para um estado ou para um país. As políticas nacionais de educação estão sujeitas também a um conjunto de orientações que vão além do seu território, sendo influenciadas pelas medidas tomadas em nível internacional.

Neste sentido, reformas de sistemas educativos tornam-se prioridade para os governos e as estratégias giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional (LIBANEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007, p. 34-35). A avaliação aqui tem um sentido específico, pois se trata da avaliação do trabalho da instituição escola e os modelos, em geral, são padronizados e com objetivos pré-definidos. A justificativa sempre gira em torno da necessidade de melhorar a qualidade da educação, pois as avaliações de aprendizagem, também padronizadas, apontam para o insucesso dos alunos, mas as reformas educativas não têm respondido a esta demanda, tampouco têm servido para tomada de decisão que implique aumento significativo de investimento em recursos financeiros para a educação.

Os países da América Latina, entre eles o Brasil, ao saírem de uma situação de governos locais totalitários, até a década de oitenta, passaram por este processo de reformas, que foram se consolidando a partir dos anos noventa. Estas reformas, apesar de trazerem a idéia e a tarefa de universalização da educação básica, como condição para a superação do atraso em relação aos países desenvolvidos e entrada no mundo globalizado, sem aumento nos investimentos em educação, trouxeram conseqüências trágicas para a educação como um todo, manifestadas pelos altos índices de evasão escolar e péssimos resultados em exames internacionais de cunho meritocrático. Para Haddad (2008):

(...) enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para serem coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficácia do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na idéia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de

recursos. O resultado, anos depois, foi a terrível queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público (p. 11).

No bojo das reformas econômicas e sociais, estão incluídas as propostas de programas para se resolver o problema do analfabetismo e de escolarização de jovens e adultos nos países em desenvolvimento.

Embora Jontiem (1990) e Dacar (2000)<sup>16</sup> tenham incluído os jovens e adultos em suas metas quando reafirmaram a educação como direito, O Banco Mundial (BM) insiste na priorização do ensino primário e vem implementando estratégias de ação “com um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente as Metas de Desenvolvimento do Milênio, muito mais restritivas” (HADDAD, 2008, p. 22).

Entre as restrições presentes nas Metas do Milênio<sup>17</sup> em relação às metas de Dacar a que se refere Haddad (2008), está a de se alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015 e a melhoria dos aspectos da qualidade da educação, assegurando excelência para todos. Além disso, as políticas do BM partem de certos pressupostos que são questionáveis aos olhos dos países do terceiro mundo, que dependem do financiamento deste e de outros organismos

---

<sup>16</sup> Em Jontiem, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), e em Dacar, no Senegal, foi realizada a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000). Ambas foram promovidas pela UNESCO, Unicef, PNUD e BM.

<sup>17</sup> As Metas de Desenvolvimento do Milênio, a serem alcançadas até 2015, foram definidas, pela ONU, em setembro de 2000. De forma resumida, estas metas propõem a: 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome – reduzir à metade o número de pessoas que vivem com menos de um dólar por dia; 2. Atingir Ensino Básico Universal – garantir ensino fundamental para todos; 3. Promover igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres: eliminar desigualdades no ensino fundamental médio até 2005 e em todos os níveis até 2015; 4. Reduzir a mortalidade infantil – reduzir em dois terços as taxas de mortalidade infantil de crianças com menos de cinco anos; 5. Melhorar a saúde materna, reduzindo em setenta e cinco por cento a mortalidades de mães; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir sustentabilidade ambiental - Incorporar princípios de desenvolvimento sustentável, reduzir à metade o percentual de pessoas sem acesso a água potável; 8. Estabelecer parcerias para o desenvolvimento - desenvolver um sistema mundial, comercial e financeiro aberto baseado em normas e não discriminatório.

internacionais. Por exemplo, tais políticas vão ter influência direta no nível salarial dos professores. Como questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores se traduz em melhora na qualidade de ensino e afirma que a qualidade das instalações ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior do que o aumento salarial dos professores, recomenda “que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 vezes o PIB per capita do país”. (HADDAD, 2008, p.27)

Isto traz conseqüências graves para os países em desenvolvimento, cuja valorização dos profissionais de educação, especialmente da escola pública, é relegada a um segundo plano.

No Brasil, a prioridade de investimento foi feita pela universalização do Ensino Fundamental e não da Educação Básica, deixando de fora do FUNDEF, em 1996, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, na mesma lógica de orientações dos organismos internacionais de financiamento, com reformas educacionais sem aumento de recursos. Com esta prioridade definida conseguiu-se praticamente universalizar o Ensino Fundamental<sup>18</sup>, porém, não se deu conta de superar o fracasso escolar, indicando níveis altos de evasão e de retenção. Este fracasso, na maioria das vezes, foi atribuído aos próprios educandos, às suas condições sócio-econômicas e à formação dos professores.

Este contingente de pessoas que ficou fora da escola ou que nela não conseguiu permanecer em idade própria, volta a procurá-la novamente para, de alguma forma, iniciar ou retomar o processo de escolarização. Temos, portanto, na EJA, um público definido a partir de um pilar, o da exclusão, em dois diferentes âmbitos que se completam: o da exclusão social, que dificulta ou mesmo impede sua

---

<sup>18</sup> O índice de crianças com idade de dez a quatorze anos fora da escola, segundo o IBGE/2001, é de 6%.

entrada na escola, e o da exclusão escolar, que expulsa do seu meio o aluno já excluído socialmente.

No Brasil, as políticas nacionais para a EJA, ao longo das décadas, refletem a situação sócio-econômica e política pela qual o país passou e passa atualmente. A concepção de uma educação de adultos como reposição de escolaridade perdida e centrada na necessidade de alfabetização para participação em eleições e possibilidade de inserção do mundo do trabalho urbano, traziam o discurso de conquista de cidadania e participação no mercado de trabalho. No entanto, em diferentes governos, o que ocorreu de fato foi a criação de programas e campanhas de alfabetização com poucos resultados do ponto de vista de avanço para outros níveis de escolarização (BEISIEGEL, 1981, 2003, 2008; DI PIERRO, 1999).

No plano federal, o direito à educação está presente na Constituição de 1988, com a garantia de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria” (Artigo 208). Mesmo assim, falta muito para se resolver o problema da exclusão escolar e do analfabetismo. Em 2004 havia 13,9 milhões (11,4%) de brasileiros com mais de 15 anos vivendo em condições de analfabetismo absoluto, sem saber ler ou escrever um bilhete simples (DI PIERRO, 2007, p.56).

As políticas públicas para a educação devem ter como princípio o atendimento aos direitos das pessoas à educação e devem refletir esse desejo na execução de ações em favor do atendimento a esses direitos. Não se fala de qualquer educação, mas de educação de boa qualidade com vistas à formação de pessoas para intervir no meio em que vivem, tornando-o mais justo do ponto de vista da distribuição da riqueza e mais solidário do ponto de vista das relações interpessoais.

Quando falamos de qualidade não falamos no modelo da qualidade importada da gestão empresarial, fomentada pelo modelo neoliberal e inserida na educação brasileira, na década de noventa, como a salvação da escola pela via da “qualidade total”. E não falamos também apenas da qualidade medida pelos testes meritocráticos nacionais e internacionais, expressa nas avaliações externas aplicadas nas escolas. Sabemos que uma das funções sociais da escola é transmitir, com qualidade, os conhecimentos já acumulados socialmente para as novas gerações com qualidade, mas falamos de uma qualidade que deveria ser inerente à educação, ou seja, que permita aos educandos viverem os diferentes ciclos de vida, cada um a seu tempo e construindo suas trajetórias com a dignidade a que têm direito. Esta qualidade não pode ser mensurada pelos mesmos instrumentos das avaliações hoje padronizadas, desconsiderando a realidade sócio-econômica-cultural em que vivem.

A questão da qualidade na educação básica passou a ser mais presente na agenda pública no Brasil a partir da década de oitenta, quando começaram a surgir pesquisas que apontavam para problemas na educação que vão além do acesso, ou seja, mostravam os problemas da evasão escolar que se relacionavam com questões diretamente ligadas à qualidade de ensino oferecida (CAMPOS, 2000).

A situação não é diferente em outros países da América Latina. Com o aumento da expansão das matrículas em quase todos os países latino-americanos no ensino primário e também no secundário, mas também na pré-escola e na EJA, teve início, neste contexto, a preocupação com a qualidade das escolas e isto, segundo Campos (2004), se explica a partir das grandes mudanças ocorridas entre os sistemas escolares e, particularmente com “la creciente presencia de alumnos y

alumnas de las capas más pobres de ahora, por primera vez, están presentes en las aulas de las escuelas publicas (pp. 161-162).

Considerando o histórico de inclusão das classes populares nas escolas, principalmente a partir da década de noventa, o olhar das classes mais abastadas sobre a qualidade na escola pública, aponta para uma queda brusca na mesma, tendo como parâmetros a educação que recebeu quando a escola era para poucos. Segundo Beisiegel (1981), para este grupo “é necessário reconquistar o que foi perdido, é preciso voltar aos padrões de excelência que a escola tinha e perdeu” (p. 50). Mas, se o olhar partir daqueles que pertencem às classes que estavam fora da escola, a qualidade tem outro significado e pode considerar o acesso à escola um salto de qualidade. Este paradoxo persiste até hoje, quando o debate sobre a qualidade da educação volta à tona, como se não fosse possível oferecer educação de qualidade a todos.

Na EJA trabalhamos com o paradoxo de atendimento da demanda por escolarização versus qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos e é neste campo que se dá a luta pela garantia da educação como direito. Mas que educação seria considerada de qualidade para os sujeitos da EJA? Considerando as trajetórias escolares dos jovens e adultos que estão nas escolas e sabendo que parte deles já passou pela experiência escolar e fracassou, falar em qualidade na EJA envolve uma discussão conjunta sobre a qualidade na Educação Básica.

As pesquisas realizadas pelos sistemas educacionais sobre a *qualidade da educação que se tem* são feitas a partir de intenções em relação à *qualidade que se quer alcançar*, ou seja, são os objetivos e metas educacionais que condicionam as avaliações da qualidade. Um outro aspecto importante a ser considerado na

avaliação sobre a qualidade na educação é que ela “deve ser construída por aqueles diretamente envolvidos na escola e no seu entorno” (CAMPOS, 2002, p. 8). Não é possível que se pensem e executem políticas públicas sem ouvir os sujeitos centrais do processo educativo, incluindo o engajamento da própria comunidade na luta pela melhoria da qualidade na escola.

Na EJA, a discussão sobre a qualidade da educação é complexa; jovens e adultos que chegam à escola ou retornam depois de um tempo afastado lidam com a qualidade da educação a seu modo. Fazem seu julgamento a partir dos instrumentos que possuem e de uma representação de escola que têm a partir de experiências anteriores, suas ou de outrem. O processo avaliativo sobre qualidade, neste sentido, passa necessariamente por um aprofundamento sobre as concepções de educação e de qualidade que se tem e a que se quer chegar.

### **3. Referências freireanas para a EJA**

Nesta mesma linha epistemológica abordada até aqui, os princípios freireanos para a educação deram base teórica e política ao movimento de reorientação curricular da EJA. Estes princípios, de certa forma, estão no imaginário dos educadores da Rede, pela inserção de sua pedagogia no mundo, mas especialmente pela experiência do educador brasileiro Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, de 1989 a 1990.

Estes princípios foram explicitados pelos gestores educacionais da SME desde o seu início, em 2001, quando o PT voltou ao governo municipal. A pedagogia freireana deu suporte à proposta educacional de toda a Rede, mas especialmente para a EJA, em seu processo de reconstrução do MOVA, de criação dos CIEJA e na reorientação curricular da EJA nas escolas.

Dentre os princípios freireanos, destacamos: homens e mulheres são seres de saberes – frente ao conhecimento somos todos iguais, só aprendemos a partir do que já sabemos, homens e mulheres são seres de relação – nascemos incompletos, completamos-nos na relação com o outro, mudamos o mundo e somos mudados por ele – como sujeitos mudamos o mundo e ao intervir nele, mudamos também e mudar é difícil, mas é possível.

Com base nesses princípios, os conceitos mais trabalhados na formação de educadores foram: educação como processo social, educação como ato político, educação libertadora versus educação bancária, diálogo como exigência humana, educação como ato de conhecimento, conscientização, amor como ato de liberdade, alegria e seriedade e esperança.

A educação de jovens e adultos, em Freire, era entendida como estratégia para mudança social e deveria: ser orientada pelos princípios da educação popular, ser entendida enquanto um instrumento que possibilita a emancipação humana e a transformação social, concretizar-se através do diálogo entre educador-educando e educandos-educadores, ter constante preocupação com a educação de jovens e adultos enquanto alfabetização política, como meio para ler o mundo, e ter a convicção de que a transformação social é possível.

Para Freire, a alfabetização de jovens e adultos ultrapassa a simples apropriação de habilidades de leitura e escrita e refere-se ao saber usar a leitura e a escrita para transformar a si mesmo e o meio onde vive. É um ato essencialmente político, que proporciona a leitura crítica de mundo e o engajamento dos sujeitos na construção de uma sociedade justa e igualitária.

No processo de formação dos educadores e educandos da EJA destacamos os elementos<sup>19</sup> que foram fundamentais para a reorientação curricular e tinham sua base na pedagogia freireana: *diálogo*, *politicidade* e *inacabamento*, este último referindo-se especialmente à formação permanente de professores. Não explicitamente nos textos, mas implícita ou explicitamente nas discussões em reuniões de formação e de organização do movimento, o tema *utopia* também estava presente. A separação desses elementos, em tópicos distintos, é apenas para efeito didático, pois se interpenetram e não é possível trabalhar sem a articulação entre eles.

### **a) Dialogicidade**

O diálogo, em Freire (2004b), é visto como um fenômeno humano (p.77); um encontro de homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo; encontro como ato de criação, algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo é tido como condição para a construção do conhecimento; comunicação para a verdadeira educação (p. 20).

Num processo de reorientação curricular, a escolha pelo caminho do diálogo tem um preço para quem propõe mudanças. Processos participativos que implicam ouvir os sujeitos envolvidos pressupõem um tempo diferente daquele onde se faz outra opção que não a participativa. Essa demora pode implicar a impossibilidade de implementação de projetos, com mudanças de governo, de equipes de coordenação, ou mesmo de mudança de rumos. O tempo não é o único elemento dificultador da concretização de uma política pública curricular, mas é um fator a ser considerado em propostas de reorientação curricular.

---

<sup>19</sup> A seleção destes elementos, durante o movimento de reorientação curricular da EJA, mas especialmente nesta pesquisa, se deu por entender que outros temas deles derivam, como por exemplo, transformação social, conscientização e outros.

Mas o tempo não é só empecilho. Ele se traduz também em possibilidades de ganhos para os envolvidos. Cada passo dado na direção do diálogo fala mais do que muitos discursos sobre o tema. O crescimento pessoal e coletivo se constata nas avaliações de processos que vão além dos resultados esperados enquanto produto final expresso em currículos oficiais.

Paulo Freire, em sua experiência de reorientação curricular à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1990), afirmou que a realização de mudanças numa proposta dialógica exige um tempo maior do que gostaria quem a promove e que vai além de questões administrativas, pois envolve concepções ideológicas:

(...) é preciso que se compreenda que a mudança da 'cara' da escola não se pode fazer de um dia para outro ou tão depressa quanto eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica em ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo (FREIRE, 1995, pp. 96-97).

A escolha pelo diálogo pressupõe a participação efetiva de todos os envolvidos e esta participação, de acordo com Freire (1995, p.75), vai além da colaboração; implica em estar presente na História e não simplesmente nela estar representada, numa participação política que inclui, principalmente, a tomada de decisões em conjunto com aqueles que são a razão de ser da mudança proposta. Para ele, a participação é um caminho de realização democrática. Não é concessão, é conquista de espaço para voz, para voto, para intervenção. Assim, o conceito de participação está ligado ao princípio de que todos têm

conhecimento e que o conhecimento não se constrói com uns sobre ou para os outros e sim, na relação com os outros.

Participação exige negociação e pressupõe disputa de idéias, luta por conquista de espaços, para a realização de sonhos. Com a participação, não devem prevalecer as vontades individuais em detrimento dos sonhos coletivos de mudança para melhorar a qualidade de vida das pessoas, na conquista de direitos sociais. Tem a ver com o bem público a serviço do bem comum.

Quando o homem participa da transformação histórica, ele também se transforma. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem faz história e por ela é transformado. A participação pode acontecer na criação de um novo conhecimento, na determinação das necessidades essenciais das pessoas, na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e de desenvolvimento, na busca de conhecer, reconhecer e transformar.

Para Freire (1997<sup>a</sup>, p. 13), o diálogo não se dá sem conflito. Esse diálogo com as escolas – na pessoa de cada professor, diretor, coordenador pedagógico, educando e funcionário – não foi fácil. Estava em jogo diferentes interesses e concepções sobre currículo e mesmo sobre a própria concepção de educação de jovens e adultos. Os momentos de conflitos são ricos no sentido de crescimento e de amadurecimento teórico e de posicionamento frente às decisões a serem tomadas.

### **b) Politicidade**

A politicidade, em Freire, tem a ver com a não neutralidade da educação. Não há como negar a intencionalidade da ação humana nas mais diversas situações em

que seja necessário fazer escolhas. Na educação nada é neutro. O currículo não é neutro, como não são neutras a avaliação e a metodologia para a ação pedagógica.

Educar é um ato político mesmo que o educador não o assuma como tal. Sua ação está diretamente ligada ao educando e, quando educa, traz consigo pressupostos sobre o que é a educação, quem é esse educando e como se vê como educador.

A politicidade na educação demanda veemente do professor e da professora que se assuma como um ser político, que se descubram no mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos (FREIRE, 2001, p. 95).

Tratando-se de uma reorientação curricular, em nível municipal, era preciso que se tivesse clareza dessa não neutralidade; da intencionalidade da ação que se propunha, das possibilidades e dos limites que se colocavam à frente, quando se pretendia concretizar, em cada escola e na rede como um todo, um ato de mudança.

Não se podia ser ingênuo em relação aos problemas que se encontraria no caminho, pois ao afirmar os princípios-referência de um trabalho, ao assumir uma postura política, a resistência e o conflito se fazem presentes e não podem ser ignoradas. Tomada como ação efetivamente política, com princípios inegociáveis, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto da metodologia proposta, o movimento de reorientação curricular passou por momentos difíceis de confronto, de idéias e de interesses, pessoais e coletivos, pois o processo dialógico permite um campo de luta onde se travam batalhas por conquista de espaços, de controle e de poder.

### **c) Utopia**

A questão da utopia, em Paulo Freire, está relacionada com o processo de formação política do sujeito. O que ele chamou de conscientização, como método

pedagógico de libertação dos oprimidos, ganha uma dimensão nova na atualidade enquanto processo de formação política dos educadores e dos educandos jovens e adultos. Compreendida em sua dinâmica de apreensão da realidade, implica uma proposta de crítica desta realidade para a ação com vistas à mudança da sua condição de sujeito oprimido para a condição de sujeito liberto, emancipado, que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão para assumir uma posição epistemológica: “a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2005, p. 30).

Isto não é possível sem utopia, sem olhar para o futuro e vislumbrar as possibilidades de liberdade, de emancipação, sem se reconhecer como sujeito de direitos e capaz de transformar-se a si mesmo e aos outros. Neste processo, o sujeito avança de uma visão setorial para uma visão global. Assim, esta consciência não é individual; pressupõe um compromisso histórico de assumir, frente à realidade, uma posição no sentido de realizar mudanças no mundo. Para Freire, o conceito de utopia transcende o sonho, o não realizável, o idealismo. Está ligada à possibilidade de denúncia de uma estrutura desumanizante e anúncio de uma outra, humanizante e humanizadora (p.32). Podemos dizer que utopia é algo que ainda não aconteceu, mas que não é apenas sonho, que pode ser concretizado a partir de ações concretas, dependendo de certas condições de tempo e espaço em que estas são realizadas.

Cabe lembrar que há correntes que vão em sentido contrário à utopia, apontando o nosso tempo como “o fim da história”. O enfrentamento no campo teórico e ideológico não se dá sem conflitos e manter a utopia e a esperança exige

uma postura firme e demarcada num terreno de luta por mudanças e conquistas em defesa daqueles que hoje vivem em situação de exclusão social.

#### **d) Inacabamento**

A base para a formação de professores prevista durante o movimento de reorientação curricular era a crença no princípio do inacabamento, ou seja, que as pessoas se formam em processo. Segundo Freire (2004a) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Para ele “Onde há vida, há inacabamento” (p.50) e afirma que não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a “consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (p.58). Esta é uma premissa freireana da formação de pessoas, de educadores: homens e mulheres são seres inacabados que buscam continuamente a sua humanização, para dar visibilidade à função social que a educação assume na formação das pessoas ao torná-las cada vez mais humanizadas.

Também no que se refere à formação de educadores, reforçamos o conceito de politicidade na educação, entendendo-a como instrumento não neutro de produção e socialização de conhecimentos. Ao incorporar essa discussão no processo de formação de educadores, tem-se a expectativa de que seja compreendida a dinâmica complexa que constitui a sociedade contemporânea, marcada por um processo de modernização conservadora em curso.

Essa intencionalidade política que permeia a ação docente quando assumida em sua radicalidade, torna-se um diferencial nos processos formativos dos educadores, contribuindo para que os mesmos ampliem sua consciência crítica e assumam um compromisso mais efetivo com as lutas e as aspirações dos grupos minoritários da

sociedade, que ajudem a cultivar a esperança e a inserção dos seres humanos em espaços e movimentos sociais que afirmem o direito à vida com dignidade.

A formação dos educadores vem adjetivada no sentido de manter a coerência entre a intencionalidade e a prática de formação. Assim, chamamos de formação permanente e não de capacitação ou mesmo de formação continuada os espaços oferecidos aos professores para refletirem sobre a sua prática educativa na EJA, na perspectiva de uma educação crítico-libertadora ou emancipatória. Para Saul (2005),

é preciso estar atento quanto a possíveis equívocos que possam ser cometidos, nas concepções e nas práticas de formação do educador, por conta de substituições indevidas de uma prática de formação crítica por uma outra que seja ditada pela sedução e tirania técnica (p. 45).

Para Freire (2004a), nesse processo o professor assume um papel fundamental. É necessário superar a contradição *educador-educandos* a fim de que ambos tornem-se, simultaneamente, educadores e educandos. Em outras palavras, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (Freire, 2004a, p. 68).

Do ponto de vista da administração ou gestão da educação na cidade, mudar a escola na direção que se deseja, segundo Freire (1995), “implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais” (p.97). Apesar da dificuldade ou do desafio que se colocava à frente, ele nunca considerou esta dificuldade intransponível.

## CAPÍTULO IV

### FORJANDO CURRÍCULOS PARA JOVENS E ADULTOS: COMO FAZER?

A gestão da educação na cidade de São Paulo teve, de 2001 a 2004, como diretrizes de sua política educacional, a democratização do acesso e permanência, a democratização da gestão e a democratização do conhecimento: qualidade social da educação (SME, 2001a). Estas diretrizes sempre foram reafirmadas nos discursos dos gestores, conduzindo sempre o trabalho no sentido de conseguir os resultados esperados e marcar qual era o centro da política educacional:

Eu diria que o nosso plano foi nessa linha, em relação à política educacional, deixar bem claro nas nossas diretrizes... (Enéas Rodrigues).

Essas diretrizes tinham um significado especial para a equipe que retomava o governo municipal depois de oito anos. A “volta” trazia um desafio importante: retomar a história vivida de 1989 a 1992, no governo Luiza Erundina, com a presença de Paulo Freire como Secretário de Educação e, ao mesmo tempo, avançar diante do momento novo que se apresentava, numa nova conjuntura político-social:

Na verdade era uma retomada. Retomada de algumas coisas já vividas na gestão anterior do PT, com Paulo Freire como secretário e depois com o Mario Sergio [Cortella] (Fernando Almeida).

Recuperamos o que foi do primeiro governo do PT, de 89 a 91, no tempo em que Paulo Freire e Mario Sergio Cortella foram secretários de educação. Muita coisa iniciada naquele tempo teve continuidade neste governo; muito do que fizemos neste não poderia ter sido feito se não fosse o primeiro governo (Cida Perez).

O nosso desafio era conseguir que realmente a gente resgatasse alguns projetos que foram abandonados [da gestão Paulo Freire] e também uma

metodologia que viesse ao encontro realmente de uma formação de qualidade desses jovens e adultos (Marisa Darezzo).

O maior desafio a ser enfrentado pela SME era fazer a gestão da educação numa perspectiva mais ampla, para além da escola, com a expectativa de envolver outras secretarias do governo e setores sociais que pudessem executar um plano para a cidade, ampliando o leque de possibilidades para a garantia de educação para todos. Antes de pensar a educação para a rede educacional, era preciso pensar um projeto para a cidade:

(...) o plano da educação que a Secretaria de Educação começou a implementar logo no seu início, estava dentro de um projeto maior que era o de reconstrução da cidade de São Paulo. Nós tínhamos saído do governo [Celso] Pitta, e a cidade de São Paulo ficou toda desconstruída, e a primeira tarefa proposta foi trabalhar a idéia de reconstrução da cidade e a educação também tinha essa tarefa (Enéas Rodrigues).

Numa linha freireana de construção de projetos, este plano para a cidade deveria ser feito de forma a envolver os diferentes setores sociais, num processo participativo, ou seja, não ser construído *para*, mas *com* a cidade:

O plano de educação para a cidade, como ponto de partida do governo democrático, tinha que ser construído com a cidade (Fernando Almeida).

A cada mudança de gestor educacional<sup>20</sup> era retomado o plano para a cidade antes de se delinear as prioridades educacionais:

Naquele momento [2003], a cidade estava se reorganizando. A Prefeitura, a prefeita e o secretariado estavam organizando a re-divisão da cidade, o mapeamento da cidade em subprefeituras, e isso nos fez repensar a unidade da rede de educação na SME. Então, a gente tinha que trabalhar com essa diversidade que era mapear a cidade naquele momento. Na

---

<sup>20</sup> Durante os quatro anos, a SME teve quatro pessoas no cargo de Secretário de Educação: Fernando José de Almeida (2001); Eny Marisa Maia (2002) e Maria Aparecida Perez (2003-2004). Nelio Marco Vincenzo Bizzo ficou apenas 3 dias no cargo, no início de 2003.

época, com 31 subprefeituras, tínhamos a tarefa de considerar a diversidade da cidade, mas manter a unidade, estabelecendo um diálogo entre a diversidade e a unidade do projeto de educação da cidade (Marívia Torelli).

Para pensar a cidade como locus de formação das pessoas que nela viviam, a opção pelas diretrizes educacionais acima citadas tinham como pressupostos a possibilidade de transformação da cidade num espaço inclusivo, gerido em favor daqueles com menor condição de acesso a bens e serviços que uma cidade pode oferecer a quem nela reside e/ou trabalha:

Nós temos uma cidade maravilhosa do ponto de vista de riqueza de conhecimento que ela gera, desde a formação do espírito crítico, até o conhecimento da ciência, da tecnologia, da paisagem, da geografia, da literatura, da cultura que essa cidade oferece (Fernando Almeida).

A opção pela diretriz *democratização do acesso e permanência* estava intimamente ligada à questão da educação concebida “como um direito que pode transformar a vida dos cidadãos, da cidade e do país” (SME, 2001a, p.9). A SME tinha como compromisso garantir o direito à educação a crianças, adolescentes, jovens e adultos. A prioridade era a de atendimento nas escolas, com a universalização do Ensino Fundamental (em parceria com o Estado), a ampliação progressiva do atendimento à Educação Infantil e a ampliação do atendimento a jovens e adultos e a criação de condições para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

Sobre o atendimento da demanda por escola, solicitado pelo Ministério Público, falamos com a prefeita sobre as dificuldades naquele momento e ela disse: “Nós vamos atender (...) nós estamos num governo diferente, nós vamos atender essa demanda” (Fernando Almeida).

(...) e deveria olhar para os jovens e adultos, porque a gente tinha todo um levantamento do que era a evasão nas escolas, dos jovens que estavam de

fora, tinham se evadido do Ensino Fundamental, e muitos adultos que nem tiveram a oportunidade de frequentar uma escola (Cida Perez).

Uma medida que foi adotada no primeiro ano, que eu considero ser muito importante, foi a intervenção no conjunto das escolas da rede de Ensino Fundamental, querendo garantir que os espaços ociosos, existentes à noite, fossem oferecidos para a educação de jovens e adultos (Enéas Rodrigues)

A *democratização da gestão* tinha como sustentação a concepção de gestão democrática no espaço escolar com o exercício da participação da comunidade nas decisões da escola, via Conselho de Escola (CE) e Grêmios Estudantis e nas decisões coletivas dos Conselhos Regionais de Conselhos de Escola (CRECE), buscando qualificar as tomadas de decisão, segundo os princípios acima citados:

A gente criou os CRECEs na Educação, e tinha o Conselho do Orçamento Participativo, o Conselho de Habitação, o Conselho Tutelar; você cria uma série de mecanismos junto com a população para que ela possa tentar que [a gestão de governo] não seja feita de forma autoritária.. (Cida Perez)

Para a EJA, a *democratização da gestão* referia-se ao direito da escola e da sociedade de participar da construção e acompanhamento das práticas educacionais como forma de aperfeiçoamento da educação e do exercício da democracia pelos educandos jovens e adultos. O incentivo e o reforço à participação das diferentes instâncias, internas e externas das escolas, era condição fundamental para maior qualificação na tomada de decisões e desenvolvimento das ações, com ênfase na participação dos educadores e educandos:

A EJA dentro da Secretaria de Educação foi sempre assim, pensando, refletindo, com uma equipe que estava sempre atenta, apresentando sugestões, ouvindo a Rede (Enéas Rodrigues).

Acreditamos que a Equipe de DOT tenha coordenado as atividades e as reuniões de uma forma bastante competente, sempre tendo um olhar para as Equipes das Coordenadorias, sabendo avaliar e considerar o momento

de discussão que cada Coordenadoria passava e compreendendo os entraves e as questões regionais de cada Coordenadoria (...) Como já foi apontado no item anterior, a Equipe da C.E. envolveu-se no Movimento de RRCEJA problematizando as questões que foram surgindo e abrindo caminhos para viabilizar a proposição de sugestões para o Movimento (Avaliação Regional)<sup>21</sup>.

Na diretriz *qualidade social da educação* estava explícita a vontade de fazer melhor a escola, entendendo-a como espaço privilegiado de produção de cultura e de construção de conhecimento, concebida como

as sínteses possíveis entre as necessidades dos alunos – configuradas a partir de sua experiência social, cultural, afetiva e cognitiva, seus tempos, ritmos – e os conhecimentos, em todos os campos, que possam responder a estas necessidades criando outras tantas quanto forem possíveis (SME, 2001a, p.6).

Não se tratava, portanto de qualquer qualidade. O adjetivo “social” associado à qualidade da educação que se pretendia, tinha como pano de fundo a crença de que a qualidade da educação se constrói a partir de escolhas e estas se fundamentam em princípios filosóficos e pressupostos teóricos subjacentes à proposta dos gestores que estavam à frente da SME, já presentes no plano de governo do PT e de responsabilidade de quem ali estava para implementar políticas públicas educacionais para a cidade. Esta escolha implicava “reconhecer o direito do aluno a se apropriar de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos (particularmente no campo da informática) de forma não fragmentada” e que isso pudesse ser feito “na condição de sujeito de seu próprio processo, vendo respeitada e considerada sua identidade constituída por processos sociais e culturais extremamente complexos” (SME, 2001a, p. 6).

---

<sup>21</sup> Os trechos de avaliação feita pelas diferentes Coordenadorias de Educação em 2003 e 2004 serão identificadas apenas como “Avaliação Regional” para preservar os responsáveis pelos respectivos relatórios.

Para a EJA, a diretriz *qualidade social da educação* estava diretamente ligada à criação de condições políticas e pedagógicas para o atendimento das expectativas e demandas dos jovens e adultos da comunidade, bem como a valorização dos educadores por meio da educação continuada e avaliação sistemática das ações educacionais e condições de trabalho. Além disso, trazia o desafio de repensar o currículo voltado a jovens e adultos a partir de suas necessidades e das possibilidades de flexibilidade na organização curricular.

A qualidade da educação em Freire (1997b), ao se referir à gestão educacional de 1989-1992, não se referia a qualquer qualidade da educação, mas de uma certa qualidade, que caracterizou aquela gestão, explicitando que se tratava de “uma certa qualidade da educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos a escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre” (p.41). Ele afirma também que, no sentido de reorientar a educação, não há qualidade por que lutar, que “não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (p.44).

### **1. A cidade como espaço de construção curricular**

Antes da construção de currículos nas escolas, o olhar da SME se deu na direção de construção de currículos para a cidade e na direção do olhar para a cidade como parte do currículo, ampliando o seu conceito para além do espaço unicamente escolar:

Como a cidade é deles, o melhor currículo da escola é a cidade. Nós criamos uma infra-estrutura para que crianças, professores, pais, comunidade local e etc. se apropriassem durante as férias não só do espaço da escola como dos espaços sociais que essa cidade oferece.

Teatro Municipal, Sala São Paulo, Parque do Ibirapuera, unidades do Sesc, que são muitas na cidade de São Paulo, e que de alguma forma são cercadas pelas escolas públicas municipais, porque isso não é uma ação isolada, embora seja um recreio e seja nas férias, porque uma das coisas que me parece mais importante para um planejamento de escola, para um conceito de escola, é a compreensão de que a escola é a comunidade e a comunidade é a escola, todos somos responsáveis por essas crianças que lá estão (Fernando Almeida).

Algumas das ações desenvolvidas na cidade se deram para garantir a permanência desses sujeitos na Educação Básica e tiveram implicações diretas para a escola, entendendo que esta se configura como espaço por onde as pessoas que vivem na cidade, ou seja, crianças, adolescentes, jovens e adultos, também constroem suas trajetórias de vida. Uma das ações mais significativas do ponto de vista do acesso e permanência na escola foi a desvinculação da verba da educação para os programas de apoio à educação. Os recursos destinados à educação passaram de 30 para 31% da receita do município<sup>22</sup>, desvinculando 6% para investimento em material escolar, transporte gratuito e uniforme para os alunos<sup>23</sup>:

São Paulo já tinha na sua Lei Orgânica a obrigatoriedade de investir 30% [em educação]. Nessa mudança que ocorreu no ano de 2002, houve o aumento para 31%, mas desdobrando este valor em 25% para a Educação formal e 6% para ser destinado à educação inclusiva (Enéas Rodrigues).

Uma outra ação de impacto para a vida na cidade foi a criação de programas sociais que beneficiaram famílias com crianças em idade escolar: de 7 a 14 anos (Bolsa escola) e jovens com mais de 15 anos (Bolsa Trabalho) para que continuassem a estudar até a conclusão do Ensino Fundamental e tivesse possibilidade de continuidade dos estudos:

---

<sup>22</sup> Pela Constituição Federal, o mínimo obrigatório a ser aplicado pelos municípios em Educação é de 25% da sua receita.

<sup>23</sup> O uniforme e material escolar é entregue, anualmente, a todos os alunos matriculados na RME; o programa transporte escolar gratuito (TEG) é oferecido a educandos respeitando os critérios estabelecidos pela legislação em vigor (Decreto nº 41.391/01 e Portaria Intersecretarial SMT-SME nº 001/02).

A questão ainda nesse cenário são os programas sociais que não são apenas da educação, mas do governo, eles tinham também essa relação da permanência da criança e do jovem na escola, para ele completar até o oitavo ano [do EF], melhorar esse fluxo do primeiro ao oitavo ano, e dar condições para ele ingressar no Ensino Médio (Cida Perez).

Além desses, foram criados também programas de transferência de renda para pessoas de 21 a 39 anos, com o intuito de estimular a criação de empreendimentos populares e o programa Começar de Novo, envolvendo pessoas com mais de 40 anos que estivessem desempregadas. Estes programas também tiveram impacto sobre a permanência de crianças e jovens na escola, pois a renda familiar dos bolsistas, agregou valor ao comércio local, gerando empregos e tirando muitas dos educandos matriculados nas escolas da Rede, das ruas:

Nós diminuimos em 50% a evasão na rede de Ensino Fundamental, caiu de quase 2,5% quando nós assumimos o governo, para 1,3% quando nós saímos (Cida Perez).

As ações desenvolvidas tendo como foco a juventude não estavam isoladas de um contexto mais amplo. Os governos municipais criaram, em diversos pontos do país, criaram espaços institucionais para fomentar e coordenar tais ações. Em São Paulo, a Coordenadoria Especial da Juventude foi criada com a principal função de “coordenar e promover o desenvolvimento e a implementação de políticas e programas para a juventude” (SPOSITO, 2007, p. 307). A DOT-EJA participou de ações junto a este órgão, considerando que o público alvo de atendimento era comum. Fez parte também das discussões sobre juventude com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA)<sup>24</sup>, especialmente no que se referia ao Programa Primeiro

---

<sup>24</sup> O CMDCA tem por atribuições propor, deliberar e controlar as políticas públicas do município na área da criança, adolescente e juventude.

Emprego<sup>25</sup>. Esta participação foi uma experiência interessante do ponto de vista de tentativa de articulação entre as diferentes Secretarias do município, no sentido de atendimento da população jovem da cidade, mas os limites de tal participação se davam pelo reduzido número de pessoas que trabalham na DOT-EJA e pela dificuldade de se trabalhar numa proposta de articulação que era nova para a SME e pela que ela significava em termos de encaminhamentos com a Rede.

Uma outra ação que teve impacto para além do espaço escolar, foi a transição da administração pedagógica das creches, advindas da Secretaria de Assistência Social (SAS), para a Secretaria de Educação. Isto gerou um movimento importante, não só pedagógico, mas também social para os educadores das creches. Neste período, a SME ofereceu aos Auxiliares de Educação Infantil (ADIs), formação para o trabalho com as crianças na perspectiva educacional<sup>26</sup>. As ADIs tiveram seus cargos transformados e passaram para o quadro de funcionários da Secretaria de Educação como Professores de Educação Infantil (PDI). A SME produziu também material pedagógico específico, através do “Programa ADI Magistério”<sup>27</sup>:

Todas elas, todas as ADIs que se inscreveram participaram desse curso e isso teve um impacto que foi bastante percebido na rede, porque ele tinha toda uma característica diferenciada do curso por ser formação em serviço. Elas faziam o estágio nas creches onde trabalhavam, no centro de educação onde trabalhavam, então elas provocavam um movimento interno nas creches, de revisão de posturas, mexendo com todos a partir do curso (Marivia Torelli).

---

<sup>25</sup> A DOT-EJA participava da comissão, juntamente com outras instituições e o próprio CMDCA, que acompanhava, os projetos enviados pelas empresas interessadas em desenvolver o Programa Primeiro Emprego. Para participar do referido programa, os jovens interessados deveriam ter o perfil que coincidia com o de muitos jovens matriculados na EJA, ou seja: não ter vínculo empregatício anterior; ser membro de família com renda per capita (por pessoa) de até meio salário mínimo; e estar matriculado e cursando ensino fundamental, médio ou cursos de EJA.

<sup>26</sup> A concepção de creche como espaço educativo e não apenas de cuidados com as crianças.

<sup>27</sup> O material e o curso foram produzidos e oferecidos às ADIs pela SME, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini. À época, a diretora da Divisão da Educação Infantil da SME/DOT, Profa. Sonia Larubia fazia parte do comitê gestor para este trabalho.

Superando todas as ações já descritas, a construção dos Centros Unificados Educacionais (CEUs) foi o marco mais forte de mudança curricular para a cidade. De 2002 a 2004 foram construídos 21 CEUs nas regiões periféricas da cidade. A definição dos locais se deu a partir da constatação da vulnerabilidade de jovens em relação à violência, segundo o mapa da exclusão (SPOSATI, 2000). Além dos altos índices de mortes por violência nessas regiões, era grande a demanda por equipamentos públicos que pudessem oferecer espaço para vivências culturais e para a prática de esportes:

[A prefeita] olhou o mapa da exclusão social e percebeu que nós tínhamos 23 pontos onde os jovens eram objetos de violência, um maior número de famílias abaixo do nível de pobreza, mais degradação do meio-ambiente, onde havia mais crianças fora da escola, aí ela pegou essas manchas que o mapa da exclusão mostra muito bem e disse “eu quero 24 CEUs aqui, quero nesses pontos (Fernando Almeida).

A mudança do cenário nas regiões onde os CEUs foram construídos também teve impacto, não só pela imponência dos equipamentos, com o tamanho e beleza arquitetônica dos prédios, mas também pela valorização do espaço geográfico das regiões e de seus moradores como pertencentes a este espaço.

A mudança fundamental a ser operada no currículo, com a implementação do CEU, estava relacionada a uma concepção de educação integrada à cultura, ao lazer e ao esporte, incluindo as demais UE da Rede no projeto. Três objetivos deveriam ser alcançados com esta concepção de educação: desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos; ser pólo de desenvolvimento da comunidade, e pólo de inovação de experiências educacionais (SME, 2003a). Este último incluía as demais escolas da Rede na discussão acerca do conceito atribuído aos CEUs e isto foi visto com reserva por alguns educadores e

gestores, como argumento de que se estava investindo muito dinheiro nos CEUs em detrimento do que se investia nas UEs já existentes. Mesmo assim, o envolvimento das demais escolas foi grande e provocou uma reflexão sobre a ampliação do olhar sobre o currículo da escola.

O processo de descentralização da administração da cidade foi uma outra ação importante que teve interferência direta na vida da cidade, trazendo para perto da população a possibilidade de atendimento nas diferentes áreas de prestação de serviços públicos, como educação, saúde, assistência social, segurança etc.:

(...) se você quer mesmo uma coisa que mude, que avance a democracia, que mude essa relação, você tem que aproximar essa execução do local, até para que você crie condições para a gente discutir o reconhecimento do território, o sentimento de pertencimento, que as pessoas passem a gostar do local, a intervir mais, porque aí a comunidade passa a auxiliar o poder público na procura de soluções, então o processo de elaboração da política pública ele passa a ser mais criativo (Cida Perez).

Estes programas e ações tiveram repercussão na vida da cidade, forjando novas experiências em currículos, direcionando a atenção para as políticas em favor das camadas mais pobres da população. Além de polêmicas geradas em torno dessas ações, como por exemplo, se eram ou não assistencialistas, havia uma dificuldade muito grande em articular essas experiências vividas na cidade e a educação, especialmente no interior da escola.

A crença, por parte do governo municipal na importância da democratização do acesso das classes populares às novas tecnologias, inclusive à Internet, concretizou-se na criação dos Telecentros, instalados nas diferentes regiões da cidade, com entrada livre para toda a população. Com os CEUs este acesso foi

ampliado, pois cada um dos 21 CEUs abrigou mais um Telecentro, propiciando a experiência de inclusão digital nos bairros onde os CEUs foram construídos.

A luta pela inclusão digital, iniciada no primeiro ano de governo, tinha como base os princípios freireanos de educação. Saul (2005), que trabalhou com Freire na SME (gestão 1989-1992) relata a sua preocupação constante a esse respeito, trazendo para a Rede uma proposta inovadora: a tecnologia como parte do currículo e não como uma atividade extra-curricular, comumente utilizada em modelos educacionais:

Na gestão Paulo Freire, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo notabilizou-se, no Brasil e na América Latina, entre outros aspectos, pela iniciativa de equipar as escolas da rede com laboratórios de informática, de uma forma sistêmica, isto é, integrada ao currículo. Este modelo diferenciou-se de outras iniciativas isoladas e pontualizadas, no Brasil, onde o trabalho com o computador caracterizava-se como complementar, por vezes considerado como extra-curricular (SAUL, 2005, pp. 43-44).

A SME/DOT-EJA iniciou também um trabalho de inclusão digital com os monitores e coordenadores do MOVA-SP, nos telecentros da cidade, especialmente os dos CEUs. Por ter iniciado este trabalho em 2004, não foi possível concretizar a proposta, apesar de todos os encaminhamentos com outras Secretarias do município, que articulavam com a SME este projeto.

A sociedade avançou muito no aprimoramento das chamadas “novas tecnologias” que, por si só, não garantem a contribuição no processo educativo escolar e social. Freire (2000) alerta sobre a necessidade de se ter uma compreensão crítica deste instrumento, numa preocupação com a questão ética:

a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente

submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de vigorosa vigilância ética sobre ela (p. 101-102).

Dentro deste espírito vigilante é que se tentou implementar o programa MOVA Digital, que foi interrompido antes de ter sido colocado em prática, com a mudança de gestores da SME. Nas escolas, porém, as Salas de Informática Educativa continuaram em funcionamento, mesmo com os limites de uso dos computadores por parte dos educandos da EJA, dada a dificuldade em algumas escolas de se ter acesso a espaços, que não a sala de aula, no período noturno.

Quando nos referimos à tecnologia não falamos apenas de computadores, mas de outros aparatos tecnológicos que também podem e devem ser colocados à disposição dos educandos nas escolas. Falamos também da TV, do Rádio e de outros equipamentos que são instrumentos de comunicação que devem ser vistos com crítica do ponto de vista ético e estético. Um exemplo de outras formas de uso da tecnologia para uso pedagógico foi o programa Educom.rádio<sup>28</sup>, implementado em muitas escolas, também dentro da perspectiva freireana.

Para além dos conteúdos e da tecnologia utilizada, o que mais aproximou este programa da pedagogia freireana, foi a forma como se trabalhou a formação para uso desta ferramenta: professores, alunos e equipes gestoras das escolas em formação conjunta, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Sem apoio da nova gestão, a partir de 2005, este projeto foi deixado de lado em muitas escolas, permanecendo apenas onde havia grupos de professores e gestores escolares na mesma escola e com os mesmos propósitos motivadores da gestão anterior.

---

<sup>28</sup> O programa Educom.rádio foi criado pelo Núcleo de Educação e Comunicação da Escola de Comunicação da USP e assumido pela SME, via Projeto Vida, com objetivo de criar, nas escolas da Rede um ambiente favorável às manifestações da cultura de paz.

## 2. A escola como espaço de construção curricular

Ao iniciar a gestão da educação, em 2001, a SME deu início à reorientação curricular para a Educação Básica. Essa reorientação curricular tomava o conhecimento como possibilidade de exercício de liberdade, da transformação do homem, da natureza e da sociedade e concebia que a educação constituía-se em instrumento de sua construção e não mera reprodução mecânica (SME, 2001a).

Entre as ações propostas logo no início de 2001, estava a implementação dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE), que tinham o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico junto às escolas na direção de uma política pedagógica que proporcionasse às escolas “uma vida plena em todas as suas dimensões do ser humano: intelectual, emocional e sensorial” (SME, 2001b, p. 11).

Na implementação do GAAE a escola foi considerada como *locus* da formação, com a intenção de ampliar o conceito de gestão, na medida em que as reais necessidades da escola fossem reconhecidas e assumidas pelo coletivo interno e pela comunidade onde estava inserida. O GAAE estava estruturado no tripé Escola, Equipe Pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa (NAE)<sup>29</sup> e Universidade, esta como parceira na assessoria pedagógica.

Houve resistências na implantação dos GAAEs por parte de alguns NAEs, alegando que este modelo não respondia às necessidades de formação das escolas, que o modelo de formação proposta tratava mais de forma do que de

---

<sup>29</sup> Os órgãos regionais da SME receberam vários nomes ao longo do tempo. De 1989 a 1992 chamavam-se Núcleos de Ação Educativa (NAE). De 1993 a 2000 foram denominados Diretoria Regional de Educação Municipal (DREM). De 2001 a 2002 voltaram a se chamar NAE e, a partir de 2003, com a descentralização do governo municipal em sub-prefeituras, receberam o nome de Coordenadorias de Educação (CE) aumentando o número de 13 NAEs para 31 CEs (Lei nº 13.399/02). Em 2005 as CE voltaram a ser apenas 13 e a partir de 2008 estas passaram a se chamar Diretoria Regional de Educação (Lei nº 14.660/07).

conteúdo etc. No entanto, em outros NAEs, o resultado deste trabalho foi considerado positivo, fomentando a discussão em torno da realidade da escola, incluindo a discussão curricular<sup>30</sup>. De modo geral, trouxe conflitos especialmente por incluir, nas discussões, pessoas e segmentos não comumente chamados a conversar sobre temas centrais da escola, como os Agentes de Apoio e membros da comunidade, por exemplo.

Com a substituição do responsável pela pasta da Educação, Prof. Fernando José de Almeida, no início de 2002, pela Profa. Eny Marisa Maia, o trabalho do GAAE ficou restrito aos NAEs que tinham interesse em sua continuidade, dada a dificuldade de implementação apresentada em algumas regiões da cidade e sem o apoio da SME:

(...) e como os NAEs tornaram-se muito grandes até porque receberam as creches na Educação Infantil, ficou absolutamente inviável visitar as escolas no prazo que elas queriam. Então, um NAE que conseguiu executar bem o GAAE, ia na escola, em média, uma vez por mês no horário coletivo. Mas havia NAEs que iam um dia a cada três meses (...) Como resultado, houve o descumprimento da promessa de visitar as escolas e isso ocasionou uma frustração em professores, diretores e coordenadores, insatisfeitos com aquilo tudo. Foi quando nós pensamos em acabar com o GAAE (José Alves).

A partir de 2002 a formação dos educadores do Ensino Fundamental passa a ter outro foco: a alfabetização. O Programa de Formação de Professores (PROFA) foi trazido para a Rede, com sucesso, mas não sem resistências também. O sucesso se notava pela procura pelo curso por parte dos educadores e a resistência por parte de alguns coordenadores de NAEs e pessoas da própria SME era explicada pelo fato de se dar ênfase às questões técnicas relacionadas ao ensinar a ler e escrever, em detrimento do sujeito aprendente e contexto social e, do ponto de vista político. Além

---

<sup>30</sup> Ver relatórios produzidos pela SME em parceria com as universidades envolvidas no GAAE (Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC) e Universidade de São Paulo - USP), no memorial da SME-SP.

disso, a resistência se dava também pelo fato de o programa ter sido elaborado pelo governo federal, à época, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Houve também, neste período, a pedido das equipes regionais, aprofundamento teórico sobre currículo:

(...) trouxemos uma discussão de currículo muito contemporânea, pós moderna, no sentido de criticar a modernidade, trouxe a questão da diversidade cultural, do multiculturalismo e tudo mais (José Alves).

Esta discussão não chegou às escolas de maneira efetiva, até pelo tempo em que a segunda equipe da DOT esteve na SME:

faltou sedimentar mais e unificar a questão do multiculturalismo (...), certamente por falta de tempo mesmo (José Alves).

E nem todas as discussões sobre esta visão de currículo foram tranquilas, já que as discussões se deram num período em que os gestores educacionais da SME tentavam mostrar às equipes regionais que era preciso avançar para além do pensamento de Paulo Freire:

eu achei muito interessante porque é uma temática que está na discussão da educação hoje e para que os NAE não ficassem naquele pensamento de que só havia Paulo Freire e que, embora ele tenha sido importante e feito um trabalho inquestionável, lindo, sabíamos que era preciso estudarmos também às discussões mais contemporâneas [de currículo] (José Alves).

A partir de 2003, com a saída da Secretária de Educação Eny Marisa Maia e a chegada da Profa. Maria Aparecida Perez, a discussão sobre a reorientação curricular foi retomada a partir da concepção trabalhada em 2001, reiniciando a formação permanente das equipes regionais, ainda com incentivo aos GAAE, porém, sem a parceria da Universidade:

Como proposta a gente tinha o Grupo de Apoio à Ação Educativa, o GAEE, e esse grupo fazia o acompanhamento do trabalho pedagógico nas Unidades da rede. Esses grupos das regiões eram chamados para se reunir semanalmente, depois começamos a nos reunir quinzenalmente com o objetivo de formação continuada (Marivía Torelli).

Foi retomada a discussão sobre a diversidade, com ênfase na questão cultural dos educandos. Houve destaque para a reflexão sobre a educação do olhar dos educadores em relação aos educandos, reconhecendo a sua invisibilidade e destacando o valor de suas diferenças, bem como a importância da garantia do direito ao exercício do protagonismo infanto-juvenil no processo de ensino e aprendizagem e nas questões sociais (SME, 2003a).

A reorientação curricular considerava as questões da inclusão e da diversidade como elementos fundamentais para a construção e vivência do currículo:

Pretendemos que as gerações que vivenciam a experiência educacional, nos próximos anos, o façam buscando a humanização das relações sociais e se insiram no mundo, transformando-o a partir de valores como a cooperação, o respeito, a solidariedade e a tolerância. Este é o referencial da Educação inclusiva: a aceitação e o respeito às diferenças individuais e o esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, tornando menos desiguais as relações sociais (SME, 2003a, p. 7).

A concepção de educação da SME, que sustentava o seu projeto de reorientação curricular, deveria estar voltada para a humanização, e ser pensada na perspectiva da construção de uma sociedade capaz de assegurar, a todos, os direitos sociais, políticos, econômicos e culturais:

garantir que as diferenças de classe, raça/étnicas, etárias, de gênero e sexualidade não signifiquem processo de legitimação de hierarquias sociais e exclusão. A educação deve, necessariamente, estar voltada para a humanização (SME, 2004b, p.10).

Outro tema de destaque na formação dos educadores sobre currículo foi a Rede de Proteção Social, entendendo a escola como um “espaço de inclusão e de emancipação social, contextualizando a construção do saber na realidade e na compreensão destas relações, numa perspectiva de mudança e transformação social” (SME, 2003a, p9). Esta Rede envolvia as escolas em ações para além da educação formal, com o objetivo de proteger crianças, adolescentes e jovens em situação de risco. As ações previam a parceria com as famílias, outras instituições e outras secretarias municipais e estaduais.

Cada um dos itens apresentados merece um aprofundamento específico dada a complexidade e diversidade dos dados existentes. A brevidade da exposição de cada um deles e mesmo a opção por estes e não por outros tem a intenção, nesta pesquisa, de oferecer elementos que ajudem a compreender as intenções, as possibilidades e os limites da reorientação curricular da EJA, proposta pela SME no período de 2001 a 2004.

### **3. Currículos para a EJA**

Para a SME, assumir uma reorientação curricular para a EJA tinha um significado muito forte e trazia uma responsabilidade grande quanto ao atendimento das expectativas criadas em torno da volta do PT à gestão da educação na cidade e à implementação de políticas voltadas para a EJA, dada a experiência anterior, vivida de 1989 a 1992:

Cheguei à Secretaria e o que nós tínhamos ali para iniciar o nosso trabalho era um referencial do plano de governo, que já tinha sido discutido por vários militantes petistas, existiu uma síntese disso e um querer muito grande na reformulação da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo (Marisa Darezzo).

Democratizar o acesso de jovens e adultos à EJA exigia o planejamento e organização para o atendimento da demanda por alfabetização e escolarização de jovens e adultos, após o descaso de duas gestões anteriores nesta área (de 1993 a 2000) e considerando o número de jovens e adultos analfabetos absolutos e funcionais existentes na cidade, a garantia de permanência dos educandos jovens e adultos até a conclusão do Ensino Fundamental era outro desafio importante, pois o índice de evasão e repetência apresentava-se alto, numa média de 40%.

A abertura de escolas para a EJA no período noturno enfrentou resistência por parte de muitas escolas, com a alegação, por parte das equipes escolares, de falta de demanda para funcionamento da escola no período noturno:

Abrimos 45 mil novas vagas em turmas noturnas e o nosso pessoal também não queria turmas noturnas, porque dão trabalho, porque tendencialmente podem ser mais indisciplinados, são adolescentes ou pessoas que já não são mais criancinhas que você pode mandar se calar. A escola fica aberta até onze horas da noite, isso gera necessidade de guarda, disso e aquilo. Nós começamos a dar alimentação também para os alunos da noite da escola, então muitos diretores fizeram “corpo mole” para a aceitação, mas nós entramos pesadamente e esse número aumentou (Fernando Almeida).

O conceito tomado como referência de EJA foi o mesmo definido no documento da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Neste documento, entende-se por Educação de Jovens e Adultos

o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolve suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade (Art. 3º da Declaração de Hamburgo).

Este documento define adulto para além da questão da rigidez da idade, variando o que o define como adulto, de cultura para cultura. Hamburgo consolidou uma concepção de EJA, segundo a qual

a educação de adultos é um momento de educação continuada ao longo de toda a vida, assentada no princípio de que a necessidade e o direito à educação não se esgotam em quaisquer das fases do desenvolvimento humano (DI PIERRO, 2003a, p.17).

Este conceito ampliado de EJA traz também a idéia de que esta compreende todos os processos de aprendizagem formais e não formais, validando os processos de aquisição de cultura e conhecimento dentro e fora da escola.

Assumir o conceito de educação ao longo da vida nos remete especialmente para a mudança de concepção da EJA, vista até então como reposição de escolaridade perdida. Esta mudança de concepção traz implicações para o currículo e este foi um dos pilares que sustentou a reorientação curricular da EJA e sobre a qual se retornará mais adiante, neste texto.

Apesar de ser visível a necessidade de mudanças no currículo da EJA, havia uma preocupação mais urgente em relação à questão do acesso de jovens e adultos aos programas de alfabetização e escolarização na cidade. Isto por entender que não existe qualidade sem inclusão. Iniciar uma discussão sobre a qualidade de educação na EJA sem a garantia do acesso e da permanência dos jovens e adultos, seria privilégio para poucos e isto contrariaria o princípio do direito à educação para todos.

Considerada a demanda de jovens e adultos existentes na cidade, com pouca ou nenhuma escolaridade, bem como a complexidade desta demanda, em relação a idades, grupos sociais e modos de vida e de trabalho, a SME atuou em diferentes

frentes, com ações articuladas entre si, tendo objetivos comuns, não sem conflitos, considerando o universo de pessoas envolvidas com a EJA e a necessidade de um trabalho também articulado com as demais etapas e modalidades da educação que compõem a Rede Municipal de Ensino.

Durante os quatro anos, as três frentes de atuação na EJA foram: o MOVA-SP), o CIEJA e a EJA nas escolas.

#### **a) MOVA-SP**

O MOVA-SP foi reconstruído em 2001, baseado nas idéias de Paulo Freire, em parceria com as entidades sociais que continuaram com o trabalho de alfabetização, apesar do rompimento do convênio com a prefeitura ao final da gestão do PT, em 1992<sup>31</sup>. Estas entidades e outras que queriam voltar a realizar um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, participaram ativamente da elaboração da Carta de Princípios e do Termo de Convênio do novo MOVA:

A coisa que mais me impressionou no MOVA foi o seguinte: uns vinte dias depois que eu assumi, me procurou um grupo da Zona Leste que tinha 900 grupos de EJA (só na Zona Leste!), mesmo depois de oito anos desativados, quer dizer, os grupos continuaram a se mobilizar, a agir, a fazer o trabalho, mesmo sem dinheiro, mas a idéia era tão forte que ela não desapareceu por conta do fechamento do apoio formal da prefeitura, então isso foi pra mim uma demonstração de vitalidade, de força muito grande (Fernando Almeida).

(...) foi um trabalho interessante de parceria com as Organizações Não-Governamentais, que já faziam a alfabetização há muitos anos em São Paulo, e continuava, independente do programa ter sido extinto em 92 ou não (Mariza Darezzo).

---

<sup>31</sup> O MOVA-SP foi criado em 1989, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu pela primeira vez a gestão do governo municipal e teve o professor Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação. O MOVA foi extinto no governo seguinte (1993).

A educação de jovens e adultos no MOVA-SP caracterizou-se pelo compromisso com um ensino de qualidade, valendo-se das experiências da educação popular e buscou alfabetizar, respondendo às necessidades de conhecimento dos participantes e dando-lhes possibilidades de avançar nos estudos e na qualidade de vida.

A valorização da experiência acumulada pelos educadores populares, o fortalecimento dos movimentos onde atuam, chegando mais próximo da população, graças à capilaridade desses núcleos, são algumas considerações que fundamentaram o interesse da administração pela parceria com os trabalhos populares de educação existentes na cidade de São Paulo.

A formação dos coordenadores e monitores e o acompanhamento do trabalho pedagógico foram feitos pela SME/DOT-EJA, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) que tinham acúmulo de experiência em Educação Popular e EJA<sup>32</sup>.

Para a implementação do MOVA-SP, desde fevereiro de 2002 foram realizados convênios com entidades da sociedade civil, para o funcionamento das classes de alfabetização de jovens e adultos. Ao todo foram celebrados 159 convênios com entidades sociais, atendendo em 2004 cerca de 24.000 educandos a partir de 14 anos de idade, em 1.174 turmas de alfabetização<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> As ONGs responsáveis pela formação dos coordenadores e monitores do MOVA foram: Ação Educativa (AE), Instituto Paulo Freire (IPF), Associação de Educação Católica (AEC), Centro de Estudos Vereda e Centro Cida Romano (CECIR).

<sup>33</sup> Dados publicados no suplemento do DOM, em 31/12/2004, na página 42.

## b) CIEJA

A criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), em 2003<sup>34</sup>, deu-se a partir do processo avaliativo pelo qual passou, em 2001, o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES)<sup>35</sup>, que registrava resultados ruins em termos de aprovação, comparado o número de alunos matriculados:

Nós encontramos estes 11 CEMES montados funcionando, mas tinha um problema: nós tínhamos dezenas e milhares de alunos no CEMES, mas não tinha concluintes.. eu acredito que a gente não teve, neste período todo, mais de 100 alunos concluintes do CEMES. É uma coisa absurda, você tinha 5 mil alunos matriculados e você não tinha no fim do ano 20 alunos que tivessem concluído o curso (Enéas Rodrigues).

O CIEJA foi criado com o objetivo de promover uma ação educativa que considerasse as características dos jovens e adultos, contemplasse novas formas de ensinar e aprender e implantasse um modelo que pudesse articular a educação básica e a educação profissional, propiciando um espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um espaço de discussões sobre o mundo do trabalho e da cultura, constituindo-se como alternativa de inclusão de jovens e adultos no mundo sócio-escolar. Além disso, ofereceria possibilidade de cursos no período diurno e com uma estrutura flexível para atendimento de educandos cujos horários e épocas de trabalho fossem diferenciados e irregulares:

Os itinerários formativos, que era a idéia do que esses jovens e adultos precisariam aprender na área de matemática, na área de história, para que

---

<sup>34</sup> Os CIEJAs foram criados pelo Decreto nº 43.052/03.

<sup>35</sup> Os Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES) foram criados a partir de 1993. Algumas das reflexões sobre a necessidade de imprimir à educação de jovens e adultos um novo caráter e conteúdo já estavam presentes nas discussões que orientaram o projeto de criação do CEMES, em 1992, no final da gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) - Parecer 1.344/92 em 21/10/92. A proposição, avançada para aquele momento, não chegou a ser implantada naquele governo. Os governos subseqüentes, no entanto, incorporaram a estrutura organizacional e parte dos pressupostos orientadores dos Centros. Entre 1993 e 2000 foram instalados 13 CEMESs.

tivessem uma formação capaz de enfrentar não apenas o mercado de trabalho, mas o trabalho, o mundo do trabalho, o trabalho enquanto algo criativo, não só enquanto posto de trabalho gerado pelo mercado que tende a reduzir o trabalhador à uma mercadoria. (...) A segunda coisa era formar tanto para o trabalho como oferecer a educação formal, com direito à certificação (Fernando Almeida).

A formação das equipes gestoras dos CIEJAs e dos professores foi feita pela SME/DOT-EJA em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo. Nesta parceria foi produzida uma coleção de material didático<sup>36</sup> para os Itinerários formativos referentes à Educação Profissional.

De 2002 a 2004 foram criados 14 CIEJAs, em diferentes regiões da cidade, com aproximadamente 13.000 alunos matriculados. Por ser um curso de EJA com atendimento em horários também no período diurno, houve uma grande procura também por parte de alunos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais que estavam fora da escola.

### **c) EJA nas escolas**

A Rede Municipal de Ensino tem uma longa história no que diz respeito ao atendimento da demanda por educação de jovens e adultos. Ainda com o nome de Suplência, foi instituída em 1976, pela Lei nº 8.309, de 19/05/76, mas teve início em 1972, com a abertura de apenas uma classe para atendimento de reivindicações de funcionários públicos da Gráfica Municipal, que pretendiam passar nos exames de

---

<sup>36</sup> A coleção é formada por vinte cadernos, sendo quatro por itinerário formativo; um para cada qualificação profissional básica: 1. *Área de Serviços de Atendimento e Vendas* (telefonista – básico; vendedor-atendente de estabelecimentos comerciais; recepcionista de clínicas e consultórios); atendente de telemarketing; 2. *Área de Alimentação* (auxiliar de cozinha; atendente de lanchonete-lancheiro chapista; preparador-atendente de buffet; cozinheiro básico-confeiteiro); 3. *Área de Beleza* (manicure & pedicure; auxiliar de cabeleireiro; cabeleireiro básico - cortes; cabeleireiro básico – penteados); 4. *Área de Serviços Domiciliares* (porteiro; auxiliar de serviços gerais - pequenos reparos; prestador de serviços de manutenção de edificações; zelador); e 5. *Área de Lazer e Desenvolvimento Social* (monitor de oficinas de lazer; monitor de recreação e cultura; cuidador de crianças e idosos; agente comunitário para a saúde e qualidade de vida).

Madureza e, com isso, terem condições de serem promovidos no trabalho (ALMEIDA, 1993, p. 26). Daí em diante, foram sancionadas leis, decretos e portarias que “oficializaram” a educação de jovens e adultos, embora ainda numa concepção de suplência, como a Lei 1971/98, que esteve em vigor até maio de 2004<sup>37</sup>.

Em 2004, a Rede atendia em suas escolas 149.662 alunos, cursando o 1º e o 2º segmentos do Ensino Fundamental. Apesar do aumento no atendimento da demanda por EJA em relação ao governo anterior, havia uma insatisfação por parte da SME/DOT com a EJA existente, pois apresentava taxas elevadas de evasão e retenção. Pretendia-se uma nova EJA que atendesse à demanda de escolarização de jovens e adultos, mas, principalmente, que pudesse oferecer uma educação de qualidade na perspectiva de atendimento de suas necessidades e lhes propiciasse a continuidade em etapas e níveis educacionais superiores. A SME/DOT-EJA tinham também a responsabilidade de desencadear uma discussão política com os educadores no sentido de efetivar mudanças curriculares na EJA:

E o último desafio, que era a Educação de Jovens e Adultos dentro do sistema de ensino municipal, foi buscar também uma formação pedagógica voltada para essa especificidade e buscar também a possibilidade de envolver todo o corpo de professores, nas diversas regiões da cidade, para fazer um movimento de reconstrução ou de reformulação da proposta que estava sendo dada dentro das comunidades educacionais (Mariza Darezzo).

#### **4. O movimento de Reorientação curricular da EJA**

Alguns fatores foram determinantes para que a SME/DOT-EJA desse início ao movimento de reorientação curricular da EJA. O primeiro deles era a constatação da grande insatisfação, por parte das escolas, no que diz respeito ao processo e aos

---

<sup>37</sup> Esta mesma legislação, revogada em 2004, foi revigorada em fevereiro de 2005 e novamente revogada com a publicação das Portarias nº 4.917/07 e 4.918/07, publicadas em Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC) em 06/10/07.

resultados da educação de jovens e adultos, com altos índices de evasão e retenção de educandos. Esta insatisfação era explicitada em momentos de avaliação, seja nas UEs, seja em órgãos regionais e mesmo diretamente na SME. Um outro foi o resultado da avaliação realizada com os CEMES, em 2001, que culminou com a criação dos CIEJAs.

Esta avaliação apontava para a necessidade de um novo modelo de EJA que pudesse atender, com qualidade, os educandos, especialmente aqueles que trabalhavam com um modelo mais flexível no que diz respeito ao tempo na escola e com conteúdos que tivessem mais significado para sua vida pessoal e profissional. Também o processo de reconstrução do MOVA-SP, em 2001, que envolveu os movimentos organizados da sociedade civil desde o seu início, contribuiu para esta decisão quando apontou para a incapacidade que a escola tem de atender este público específico, aonde os poucos que chegam ou voltam à escola, não permanecem até concluírem o Ensino Fundamental. Esta incapacidade estava mais focada nas questões relacionais e metodológicas da escola, cujo modelo pedagógico e organizacional não serve para atender as necessidades atuais dos que a procuram para início ou continuidade dos estudos.

Estes momentos de avaliação, em sua complexidade de dados, indicaram a necessidade de se repensar a EJA, de modo que se pudesse oferecer a jovens e adultos um espaço de ensino-aprendizagem inclusivo e prazeroso para quem ensina e para quem aprende e uma educação de qualidade, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto à metodologia, deixando de lado a visão de reposição de escolaridade perdida e de suplência, presente ainda na maioria das escolas.

Com a criação de uma nova EJA, pretendia-se fazer com que os tempos e os espaços da escola fossem capazes de atender ao jovem e ao adulto, respeitando o seu conhecimento anterior e tomando-o como parte integrante do processo de formação e que todos os alunos matriculados nos cursos de EJA pudessem concluir o Ensino Fundamental e dar continuidade aos estudos em níveis mais elevados.

A nova EJA teria como papel, além de oferecer possibilidades de acesso ao conhecimento, formar pessoas críticas e criativas, capazes de exercerem seu papel de cidadão ativo. A educação deveria oferecer-lhes elementos que favorecessem a sua emancipação como sujeito social e a sua participação nas mudanças sociais em vistas a uma vida melhor para si, sua família e à sociedade de modo geral.

O compromisso assumido pela SME/DOT-EJA com a Rede foi realizar todo o processo de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos envolvidos com a EJA. Como estratégia para garantir essa participação, o envolvimento das pessoas no movimento se deu em forma de cursos, encontros e reuniões de trabalho. Assim, o movimento envolveu mais de três mil educadores e educandos de EJA da Rede, na formulação e execução de uma nova proposta para a EJA.

Esta participação aconteceu de forma direta e indireta. De forma direta estavam aqueles envolvidos na preparação das reuniões de estudos e organização, aqueles que participaram dos encontros de organização, dos cursos e aqueles que elaboraram coletivamente os textos e que puderam expressar a sua opinião e fazer propostas sobre o movimento e sobre o que se desejava construir. Nesta forma de participação estavam os representantes dos órgãos regionais responsáveis pela EJA, os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, monitores e coordenadores do MOVA-SP.

Houve a intencionalidade de aproximar as práticas do MOVA com as práticas da EJA nas Unidades Educacionais, promovendo encontros nas regiões para as trocas de experiências e formação conjunta (Marta Catalani).

De forma mais indireta, participaram todos os educandos e educadores da RME, pois os cursos foram realizados com base numa metodologia participativa, onde em cada um dos cursos ou reuniões, o representante da região ou da escola levava atividades a serem desenvolvidas com os demais que não estavam inscritos e devolviam-nas no encontro seguinte, trocando o caráter de participação pessoal e dando um caráter mais representativo dos diferentes segmentos da escola às intervenções de quem participava diretamente do processo.

Outra participação importante foi a de acompanhamento pedagógico de todo o processo de reorientação curricular pelas equipes das ONGs contratadas para este fim<sup>38</sup>. Cabe ressaltar que participaram, desde o início, da elaboração da proposta de formação de educadores e de estratégias de organização e participação de todos os segmentos envolvidos coma EJA.

Uma proposta inicial de reorientação curricular foi apresentada aos NAEs e a partir daí se desencadeou o movimento. A idéia inicial era provocar a discussão com a rede em 2002 e implementar mudanças a partir do segundo semestre de 2003, mas o cronograma de atividades a serem desenvolvidas no processo de reorientação curricular foi revisto com os órgãos regionais e o novo cronograma previa mudanças a partir do início de 2004.

---

<sup>38</sup> Destaco a contribuição valerosa de Cláudia Lemos Vóvio e de Maria Alice de Paula Santos, que trabalhavam na Ação Educativa e no Instituto Paulo Freire, respectivamente, pois foram o elo de ligação das ONGs com a SME/DOT-EJA durante todo o movimento de Reorientação Curricular da EJA.

O início do movimento foi marcado pela participação das equipes de EJA regionais e das ONGs que faziam o acompanhamento do MOVA-SP. O curso “EJA no século XXI: desafios e perspectivas da educação popular”, foi realizado em parceria com estas ONGs, trazendo temas gerais e específicos da EJA, como alfabetização e letramento, formação de professores, política de EJA no Brasil, entre outros. Participaram do curso, representantes dos NAEs e Supervisores Escolares que acompanhavam a EJA à época, nas respectivas regiões da cidade.

A partir do curso, atividades foram desenvolvidas com os coordenadores e monitores do MOVA-SP e coordenadores pedagógicos de cada NAE, com diferentes graus de participação de professores e educandos em cada um deles. A atividade proposta foi desenvolvida por 12 dos 13 NAEs e constava da elaboração de uma *carta de intenções* para a EJA, considerando os seguintes aspectos: a EJA que se tinha, a EJA que se queria para as escolas e o que seria necessário para se construir uma nova EJA para a cidade. A partir dessas cartas foi produzido um pré-texto para discussão com educadores e educandos de toda a RME.

Um grande encontro foi realizado em março de 2003, com aproximadamente quatro mil pessoas, representantes de todos os segmentos das UEs e participação de representantes de educadores e educandos do MOVA-SP para aprofundamento dos temas apontados como importantes durante os cursos e discussões sobre a EJA nas escolas. Os temas trabalhados referiam-se às especificidades e desafios para uma escola para jovens e adultos, à gestão democrática, ao direito à educação ao longo da vida e às possibilidades de se mover no campo da legislação educacional. Além desses, também se tratou sobre os tempos e espaços na reorganização da EJA, cultura, educação e relações de trabalho, avaliação, currículo, juventude e formação dos educadores da EJA.

Neste encontro houve reação de alguns representantes de sindicatos e de educadores, dizendo que não houvera participação de todos na discussão do pré-texto. A partir dessa constatação pela SME/DOT-EJA, o texto voltou à discussão nas UEs, com o pedido de que as escolas se manifestassem sobre como viam o texto e como se viam naquele contexto. Houve contribuição de todos os NAEs e as observações das escolas foram incorporadas ao texto inicial (Anexo 2).

Dois cursos foram realizados com a participação média, em cada um deles, de 1.500 professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola. O primeiro, realizado no primeiro semestre de 2003, tratava especialmente sobre três temas: a EJA como direito, as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos e a função social da escola. O segundo curso, realizado no segundo semestre de 2003, deu continuidade à discussão dos temas do primeiro curso, com destaque para as questões do currículo e para a elaboração de diretrizes para a EJA.

Houve atraso no início de ambos os cursos em relação ao que havia sido previsto, por problemas de atraso na autorização do pagamento do trabalho das ONGs contratadas. Isto prejudicou, em parte, o desenvolvimento dos cursos, pois estava prevista uma metodologia que pressupunha um *ir e vir* com as equipes escolares que exigia um tempo para a sua realização, com intervalos maiores entre um encontro e outro. Com esta demora, os cursos foram reorganizados num tempo menor, embora com a mesma quantidade de horas prevista, mas prejudicando o planejamento inicial.

Desde o início do movimento as equipes regionais apontavam que o perfil da EJA havia mudado e ainda estava em mudança, especialmente em relação à idade dos educandos. Por esta razão, uma pesquisa sobre o perfil do professor e do

educando de EJA da Rede foi realizada, trazendo elementos importantes para a continuidade da discussão com a rede sobre a reorientação curricular, especialmente no que dizia respeito aos educandos (SME, 2004f).

Estava previsto um outro grande encontro<sup>39</sup>, que seria realizado em novembro de 2003, onde seria apresentado à Rede o conjunto de propostas de uma nova EJA, elaboradas por educadores e educandos, após as discussões feitas nas escolas e nos encontros regionais. A SME/DOT-EJA apresentaria naquela oportunidade a proposta de uma nova Portaria que daria amparo legal à nova EJA. A partir desse encontro seriam tomadas as decisões em relação às mudanças que se faria na EJA a partir de 2004.

Todas as equipes regionais estavam envolvidas na preparação do evento e cada uma, a seu modo, conseguiu mobilizar as escolas para contribuir e elaborar propostas para uma nova EJA. Algumas regiões conseguiram mobilizar também educadores e educandos do MOVA neste trabalho:

Durante o ano de 2.003 realizamos encontros regionais, encontros mensais com os coordenadores pedagógicos que atuam em EJA, encontros inter-UEs, RGPes específicas de EJA, **fórum de alunos de EJA** (*grifo meu*), num envolvimento que buscou superar resistências e estabelecer com os profissionais da EJA um diálogo alicerçado nos princípios de uma educação libertadora e na perspectiva de promover transformações significativas nesta modalidade (Avaliação Regional).

Nos encontros regionais foram apresentadas pela SME possibilidades diferenciadas de organização da EJA a partir de experiências de reorientação curricular e reestruturação, vividas em outras cidades como Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS) e Goiânia (GO).

---

<sup>39</sup> Os cartazes de divulgação e todo o material do encontro já estava confeccionado. O Comunicado já havia sido encaminhado para publicação em Diário Oficial e os assessores pedagógicos do evento já haviam sido contatados, em parceria com as ONGs que acompanhavam e assessoravam o movimento de Reorientação curricular da EJA.

O Conselho Municipal de Educação também acompanhou o movimento, convidado pela SME a orientar o movimento de Reorientação Curricular da EJA acerca das questões legais que a envolvem. A posição do CME era favorável a mudanças<sup>40</sup> na EJA, apontando a legislação como possibilidade e não como limite para que estas ocorressem nas escolas.

Às vésperas do evento, em reunião realizada com os coordenadores das CEs<sup>41</sup> decidiu-se por cancelar o encontro, ou, pelo menos, adiá-lo. A justificativa de alguns coordenadores regionais<sup>42</sup>, com maior influência sobre as decisões a serem tomadas pela SME, era a de que não havia um projeto consistente, por parte da SME/DOT-EJA, para ser apresentado à Rede naquele momento e que não poderia assumir nenhuma proposta que viesse a mexer na jornada de trabalho e na carreira dos professores.

Além disso, neste mesmo período, a prefeita havia publicado no DOM um decreto com informação sobre o parcelamento do pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) naquele final de ano<sup>43</sup>. Isto gerou uma insatisfação por parte da Rede e os sindicatos estavam organizando os servidores para protestar contra tal decisão. A SME temia que o encontro passasse a ser palco de manifestações contra a prefeita, tirando a atenção para o que seria o foco do encontro. Também não havia segurança, por parte dos coordenadores regionais e da própria SME sobre o que seria apresentado como proposta à Rede:

---

<sup>40</sup> Destaque para a participação do Prof. Bahij Amin Aur, que participou em vários momentos de debate sobre a legislação da EJA com as equipes regionais e assessoria à SME (SME, 2003d).

<sup>41</sup> Havia encontros semanais de coordenadores com a Secretária de Educação para tratar de assuntos da SME e dos NAEs/CEs. Quando a DOT tinha algo a definir que envolvesse a Rede, era nesse espaço que se dava a discussão e possível tomada de decisão sobre o assunto em questão.

<sup>42</sup> Cada NAE/CE tinha um Coordenador Regional (13 e 31 respectivamente). Estes participavam de reuniões semanais com o Secretário de Educação.

<sup>43</sup> O Decreto nº 44.287/04 foi publicado em DOM de 06/01/04 e se disciplinava o pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional relativa ao ano de 2003, em duas parcelas.

Na avaliação da gente o projeto tinha andado pouco; menos do que se previa. Começamos a discutir desde 2001, estávamos em 2003 e no ano seguinte já era o último ano da gestão. É verdade que a DOT fez todo aquele processo de discussão, preparou, era um encontro que teria no final do ano. Aí tivemos um problema de ordem política, vamos dizer assim, que dificultou um pouco por conta de resistência do sindicato, mas eu acho também que, sendo bem crítico, havia uma certa dúvida sobre a possibilidade de que poderia acontecer e ser produtivo (Eneas Rodrigues).

A partir dessa decisão, a reorientação curricular seria restrita ao currículo da EJA, deveria ser comum para toda a rede e não haveria uma proposta de mudança comum a todas as escolas, para ser implementada na Rede no início de 2004, como era esperado.

A idéia da DOT-EJA não era apresentar neste encontro um “pacote de reestruturação”<sup>44</sup>, mas sim uma possibilidade de encontro onde a SME pudesse ter elementos para viabilizar a construção de currículos nas escolas, de acordo com a realidade de cada uma, de cada região. Fazia parte da pauta do encontro, a discussão sobre elementos que seriam comuns para toda a rede e quais poderiam ser de autonomia da escola, num movimento de continuidade coerente com aquilo que se havia trabalhado durante o processo de reorientação curricular, desde o início.

A decisão de cancelar o encontro esfriou consideravelmente o movimento, pois acreditava-se que aquele seria o espaço para o debate com a Rede sobre as possibilidades concretas de se operar mudanças a partir dos sujeitos diretamente envolvidos com a EJA. Mais do que ser produtivo, em termos de sistematização das propostas no próprio evento, o encontro seria um ato simbólico de participação, de construção coletiva de projetos que trariam a diversidade de idéias e de possibilidades

---

<sup>44</sup> No início do movimento, o nome era “Reestruturação e reorientação curricular...”, mas foi mudada a palavra “reestruturação” por “reorganização” a partir de uma forte reação dos educadores sobre este termo, pois isso fazia pensar que a SME iria se mexer em sua carreira profissional.

de uma EJA a partir das diferentes realidades presentes na cidade e dos princípios comuns elaborados conjuntamente. Segundo a avaliação de uma das regiões, seria:

articulação da proposta de reorientação curricular da EJA com uma discussão maior da Secretaria, envolvendo, desde o começo, os Coordenadores de Educação, pois um projeto diferenciado, mesmo que só considere a flexibilidade do tempo do aluno, tem implicações “políticas” que afetam a Rede como um todo. Sem falar no tempo cronológico e político para a decisão (Avaliação Regional).

Podemos ver, pelos relatos das regiões, desde a avaliação de 2003, a frustração, mas também a esperança de continuidade:

Temos consciência que ainda devemos avançar muito, e esperamos que o adiamento do evento de 28/11 não implique um retrocesso do Movimento de RRCEJA para a nossa região (Avaliação Regional).

Apesar deste acontecimento e do que ele representou para os envolvidos com o movimento, especialmente as equipes regionais que mobilizaram os educadores e educandos de suas regiões a participarem ativamente das atividades e das decisões, deu-se continuidade ao trabalho iniciado, sabendo-se porém, dos limites que estavam dados às equipes regionais e mesmo à equipe da DOT-EJA a partir daquele momento.

A continuidade do movimento se deu em 2004 a partir elaboração e publicação de uma nova Portaria<sup>45</sup> que nortearia o trabalho da EJA na Rede. Esta publicação ocorreu no mês de maio e foi recebida com ânimo por aqueles que participavam ativamente do movimento de reorientação curricular da EJA, pois representava uma mudança substantiva no modo de ver e de tratar a EJA, tanto no que se referia aos seus princípios quanto às suas possibilidades de abertura para a construção de projetos autônomos nas escolas. Os principais destaques foram: a)

---

<sup>45</sup> Portaria 3006/04, de 18 de maio de 2004. Publicação em DOM de 19/05/04, página 18 (Anexo 3).

mudança na concepção da EJA: educação como direito e não como reposição de escolaridade perdida; b) construção de um novo currículo para a EJA: a partir das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, e c) construção coletiva de projetos para a EJA: exercício de gestão democrática, considerando a realidade local dos educandos e educadores e em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional (SME, 2004a, pp.3-4).

A volta da discussão sobre a reorientação curricular da EJA após a publicação da Portaria foi intensa em muitas das escolas, na medida em que se recuperou as experiências vividas pelas mesmas, tornando legítimas as ações “paralelas” e até clandestinas no sentido de vivência de novos currículos e de experiências de novos tempos e espaços para a EJA. O caminho para esta discussão com a Rede foi recuperar, no PPP das escolas, o lugar da EJA. Ao revisitar os PPPs, muitos educadores e mesmo equipes técnicas de escolas e de NAEs/CEs se surpreenderam com o lugar ocupado pela EJA nos mesmos, pois em alguns casos, não era nem mesmo citada, denunciando a sua invisibilidade na escola.

O levantamento de experiências significativas existentes, aliadas às possibilidades conferidas pela legislação em vigor no campo da EJA, indicou a necessidade de dar continuidade à reflexão sobre o currículo e a organização da escola para jovens e adultos. Três questões motivaram esta reflexão: “quais conteúdos, em quais tempos, em quais espaços? Como transformar, reorganizar, propor um novo cotidiano para a EJA? Em que medida as reflexões e propostas seriam incorporadas e vivenciadas? Como o sistema favoreceria ou não as mudanças?” (SME, 2004c, p.10).

Das escolas que estavam criando ou desenvolvendo trabalhos diferenciados com a EJA, especialmente as instigadas pelo movimento da reorientação curricular, algumas

foram acompanhadas durante o ano de 2004. O objetivo foi sistematizar tais experiências, num processo que envolvia mais do que a elaboração de registros a partir de relatos de ações desenvolvidas, mas que pudesse garantir o registro e a divulgação para a Rede das possibilidades concretas de construção de novos currículos para a EJA, com destaque para o processo democrático na construção dos mesmos, envolvendo diferentes segmentos das escolas e equipes regionais de educação, em articulação com a DOT-EJA e com assessoria das ONG parceiras.

Dada a dificuldade de acompanhamento de todas as experiências existentes na Rede naquele momento, a escolha de algumas escolas se deu a partir de critérios definidos com as equipes regionais. Um dos critérios era a disponibilidade das escolas em apontar as possibilidades e os desafios, enquanto processo de construção, coerentes com a proposta da reorientação curricular que estava sendo vivenciada pela Rede e que poderia ser viabilizada a curto prazo pela escola.

A metodologia escolhida para este acompanhamento estava fundamentada na epistemologia dialética e sua escolha se deu por entender que os sujeitos inseridos nos fenômenos sociais fazem parte da prática social e histórica da humanidade e não estão apartados do objeto do conhecimento (JARA, 1994). Esta metodologia tinha “como objetivos específicos sistematizar para: proporcionar a troca de experiências; conhecer melhor o próprio trabalho desenvolvido pelos professores; adquirir conhecimentos teóricos a partir da prática” (SME, 2004h, p.7).

#### **a) O registro das ações desenvolvidas**

Sabendo que o registro não é neutro e que é algo muito importante na vivência de projetos, especialmente quando se definem como inovadores ou que possibilitam forjar mudanças no caminho da emancipação dos sujeitos envolvidos, a SME propôs-se, desde

o início do movimento de reorientação curricular, fazê-lo de forma que este fosse um instrumento com duas possibilidades: sistematização do processo vivido, com vistas à memória escrita que pudesse subsidiar novas experiências na EJA e formação dos educadores e educandos envolvidos, num movimento de continuidade da ação e reflexão sobre a ação desenvolvida, com vistas a educar o olhar sobre a realidade a ser transformada.

Este registro, que é parte de muitos outros, feitos em cada uma das escolas e CEs, foi previsto desde o início do movimento, em parceria com as ONGs já citadas anteriormente e deu origem à Coleção “Uma nova EJA para SP”<sup>46</sup>. Os textos dos cadernos foram disponibilizados no portal da SME até janeiro de 2005, encontrando-se hoje disponível apenas em versão impressa, no Memorial do Ensino Municipal (MEM)<sup>47</sup>.

Com relação à distribuição deste material, a previsão era que cada professor de EJA recebesse um exemplar de cada um cadernos. Os dois primeiros cadernos, incluindo o encarte do primeiro, foram distribuídos ainda em 2003 e o terceiro foi distribuído no início de 2004. Os três últimos foram distribuídos às CEs no final do segundo semestre de 2004, o que não permitiu à SME avaliar, até o final da gestão, se chegaram às mãos de todos os professores da EJA. Além de serem entregues aos professores, uma coleção foi enviada para o acervo de todas as Salas de Leitura.

---

<sup>46</sup> A coleção é composta de seis cadernos, sendo que o primeiro é acompanhado de um encarte com textos de diferentes autores que deram assessoria à SME/DOT-EJA naquele momento. Títulos dos cadernos por ordem de elaboração: 1. Reorganização e reorientação curricular da EJA (anexo 2); 2. Uma nova EJA para SP: desafios e possibilidades em movimento; 3. Traçando o perfil dos professores e educandos da EJA; 4. Construindo uma nova EJA para SP; 5. Construindo projetos para a EJA, e 6. Vivências na construção de projetos para a EJA.

<sup>47</sup> Para acesso ao acervo do MEM: [memorial\\_mem@prefeitura.sp.gov.br](mailto:memorial_mem@prefeitura.sp.gov.br).

## **b) A avaliação do processo de reorientação curricular da EJA**

No final de 2004, a DOT-EJA fez uma avaliação com as equipes envolvidas com o movimento de reorientação curricular da EJA, nas diferentes regiões da cidade. Cada CE enviou sua avaliação e esta foi sistematizada pela DOT-EJA. Esta avaliação apontou as dificuldades e desafios encontrados durante o percurso e indicou lacunas que deveriam ser consideradas na continuidade do trabalho com EJA, no ano seguinte.

Como o processo era dialógico, muitas das dificuldades encontradas durante o percurso puderam ser resolvidas no próprio desenvolvimento das ações; outras requeriam maior tempo para análise e tomada de decisões. Outras, ainda, reportavam-se à continuidade do movimento nos próximos anos, já que uma eleição para o governo municipal estava por acontecer:

Acreditamos que a continuidade do movimento de RRCEJA deva estar pautada no aprofundamento das discussões e reflexões sobre os princípios e concepções que norteiam o Movimento bem como o aprofundamento das discussões a respeito de currículo, tempo e espaço do aluno jovem e adulto numa relação dialógica com o fazer pedagógico (Avaliação Regional).

Nesta avaliação foram destacados os pontos positivos, as dificuldades e os desafios em relação ao movimento de reorientação da EJA, apontados pelas diferentes equipes regionais de educação. Entre os pontos positivos tiveram destaque:

a) a elaboração das cartas de intenções que deram origem ao documento inicial do movimento de reorientação curricular. Em algumas regiões a parceria com o MOVA-SP foi essencial no diagnóstico e nas proposições para a EJA;

b) a integração da equipe da SME/DOT-EJA com as equipes regionais de EJA. Houve empenho de todos em estudar e planejar juntos e uma relação pessoal muito boa, com cumplicidade de equipe para a elaboração e execução das ações;

c) a participação dos educandos no processo de discussão das propostas e, embora não tenha sido conforme o esperado na cidade como um todo, muitas equipes regionais conseguiram mobilizar os alunos a participarem de forma ativa, organizando encontros, fóruns etc.:

d) a elaboração / sistematização do material de formação (Coleção Uma nova EJA para São Paulo). Este material foi reconhecido pelos educadores como sendo uma construção coletiva e processual, com qualidade;

e) a publicação da Portaria da EJA (Portaria nº 3.006/04, de 19/05/2004);

f) os cursos de formação oferecidos aos educadores (professores e equipes gestoras das escolas e das CE);

g) o encontro de educadores e educandos da EJA, realizado no Anhembi, em março de 2003;

h) a assessoria pedagógica das duas ONGs que participaram desde o início da elaboração da proposta de reorientação curricular da EJA, especialmente pela contribuição na reflexão teórica sobre a questão curricular e pedagógica da EJA e isso foi muito importante naquele momento em que se pretendia efetivar mudanças curriculares na Rede.

Foram apontados como aspectos que dificultaram a implementação da proposta, no tempo político daquela gestão, como a falta de clareza quanto à

proposta de reorientação curricular por parte de toda equipe central da SME, incluindo as demais divisões da própria DOT. Para as equipes regionais, o processo de discussão e encaminhamentos estava mais restrito à equipe da DOT-EJA e apontaram também a sua dificuldade em promover e acompanhar os projetos para a EJA nas escolas. Da forma como se propôs tal acompanhamento, este exigiria uma equipe bem maior do que a existente na DOT-EJA. Não houve condições de continuidade da assessoria pedagógica das ONG contratadas pela SME no final de 2004, por falta de tempo hábil para tais contratações e por ser aquele, ano de eleições para o governo municipal.

Em algumas regiões, a assessoria foi avaliada como negativa quando os formadores das ONGs<sup>48</sup> não atenderam às suas expectativas, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre a Rede.

Sentiu-se, por parte dos educadores, resistência à mudança e ficou nítido o conflito existente entre o sonho de mudança e o medo do novo. Ficou nítido também que mudar o currículo da EJA implicava em mudar a escola para além da EJA e que mudar a escola implicava mexer com concepções cristalizadas de educação – dos educadores e também educandos. Era visível também que muitos educadores relutaram em acreditar que o processo era efetivamente coletivo, apesar de sua participação em todos os momentos do percurso. A idéia de que a decisão acerca das mudanças viria de “cima” esteve presente em todos os momentos coletivos que os envolveram.

---

<sup>48</sup> As ONGs parceiras da SME preparavam formadores para atender os grupos de cada região no formato de cursos. Pelo próprio tamanho da RME e para que os cursos acontecessem simultaneamente em todas as regiões, era necessário contratar um grande número de formadores, o que dificultava selecionar pessoas que tivessem, ao mesmo tempo, conhecimento teórico capaz de levar as discussões avante e capacidade de gerir grupos heterogêneos nas diferentes regiões.

Acreditamos que o grande saldo do processo foi conseguirmos provar que não existe uma proposta pronta, e que, de fato, estávamos construindo a mesma coletivamente (Avaliação Regional).

Isto incorria em outra dificuldade, que era fazer a discussão da proposta de mudança de forma coletiva, pelo próprio tamanho e complexidade da Rede. Muitas escolas não conseguiram forjar tempos e espaços para a construção de projetos coletivos para EJA, pois nem todos os professores tinham esta disponibilidade, devido à sua opção de jornada de trabalho (SME, 2004f) e mesmo os que tinham jornada especial nem sempre faziam parte de um grupo específico da EJA. A maior, porém, das dificuldades apontadas foi manter a centralidade da discussão no educando da EJA. O corporativismo dos educadores é forte e isso se dá pela própria experiência de luta profissional já vivida por eles ao longo da história da educação.

Outra dificuldade apontada, esta de ordem administrativa, foi a morosidade na contratação das ONGs. O cronograma teve que ser mudado mais de uma vez por essa razão e também a demora na produção e impressão do material sistematizado para formação dos educadores. O ritmo na produção e finalização dos textos foi lento em relação à urgência que se tinha de fazer chegar o material impresso a toda a rede para a continuidade do debate e das ações.

Além das dificuldades encontradas durante o percurso do movimento de reorientação curricular da EJA, alguns desafios se apresentaram em relação à continuidade do mesmo no ano seguinte e este foi um dos pontos mais cruciais na avaliação, considerando que o PT perdeu as eleições municipais e haveria mudança nas equipes regionais e na equipe central no ano seguinte.

## CAPÍTULO V

### OS GESTORES E OS CURRÍCULOS DA EJA: PARA ONDE VAI O OLHAR?

Olhar para o movimento de reorientação curricular da EJA, num distanciamento de tempo que permite uma análise mais crítica e com menor perigo de ligação afetiva com o processo vivido, implica partilhar este olhar com outras pessoas que viveram, direta ou indiretamente, o mesmo processo. Não é possível falar da reorientação curricular da EJA sem falar da reorientação curricular de um modo geral que se pretendia operar na rede.

A gestão da educação na cidade se deu num contexto político de mudanças internas de direção e de equipes da secretaria de educação. Elementos específicos da área educacional, como formação de professores, conviviam com o debate sobre trabalho e renda para jovens e pessoas com mais de 40 anos. Implementação de programas com teor pedagógico, nas escolas, dividiam espaço com a oferta de espaço para formação profissional em programas de inclusão social. Não era possível separar a demanda educacional da demanda social advinda das camadas populares, pois as pessoas envolvidas eram as mesmas e os espaços públicos a seu serviço, também.

A escola pública é o braço do Estado que mais se faz presente nas regiões mais pobres da cidade. Pode não haver nenhum prédio público de atendimento à população<sup>49</sup>, nenhum espaço comunitário ou algo do gênero, mas o prédio da escola está lá. Na maioria dos bairros pobres, este prédio se apresenta de forma imponente

---

<sup>49</sup> Outro prédio que existe próximo da escola, embora em menor número, é o posto de saúde.

em relação às demais construções e, boa ou não, acolhedora ou não, é uma referência para o bairro, seja de identidade ou apenas geográfica. E é lá, nestas regiões, que está a maior parte da demanda por escola pública: os pobres, empobrecidos, empurrados para a periferia da cidade. São crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos deste lugar que têm direito de usufruir deste espaço público como sendo seu. A escola precisa compreender isso para não cair em lamúrias quando lhe são atribuídas tarefas de distribuição de benefícios às pessoas que são, de fato, as que importam no processo educacional.

Na cidade de São Paulo, as escolas municipais são espaços que propiciam a educação formal a crianças, jovens e adultos, mas são também referência para a distribuição de benefícios sociais para as famílias, entre eles a entrega de leite, de material escolar, de uniforme e até mesmo lugar para a organização do transporte escolar. Foi também nas escolas públicas do município que se realizou a maioria dos cadastros das famílias de baixa renda para os programas sociais, na gestão 2001-2004, facilitando a aproximação das camadas populares aos benefícios a ela destinados. Sem entrar na discussão se cabe à escola este papel ou não, vale lembrar que nem todos aceitam esta tarefa sendo feita neste espaço. Houve resistências por parte dos professores e equipes gestoras de escolas, alegando que o governo até pode fazer este trabalho, mas que não deveria ser na escola, pois esta acaba ficando com a responsabilidade de atender todas as mazelas sociais.

Para entender esta articulação da escola com os programas sociais é preciso entender o currículo como algo mais amplo do que apenas o ensino de conteúdos ditos escolares e sua relação direta com a vida dos sujeitos do processo educativo escolar. Não dá para separar a vida do que se pretende ensinar para a vida dos educandos e tratá-los como um a mais matriculado na escola, desagregado de sua história, de

seus percursos de vida, de seu contexto social e familiar, como também não é possível para o educando aprender na escola ignorando este mesmo contexto e história:

na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente. Hoje há um vigor na sociedade brasileira, uma energia política que tem uma dimensão pedagógica e cultural. Nesse *locus* do educativo as classes em luta são os sujeitos centrais (ARROYO, 2002, p. 80).

Sendo o espaço escolar um lugar de ações educativas, é também de relações profissionais e sociais e, portanto, é também um lugar de conflitos, um campo de luta por idéias, por espaço e por poder. Os espaços escolares são demarcados por diferentes concepções que são, freqüentemente, contraditórias entre si. Há uma mentalidade bem arraigada de que a escola é o lugar apenas de transmissão de conhecimentos e que cabe a ela a decisão do que deverá ser transmitido e mantido para as futuras gerações. Quem se contrapõe a esta forma de pensar, numa perspectiva de mudança do olhar sobre o papel da escola no sentido de partilha de responsabilidade sobre a construção de conhecimento, precisa de um esforço maior para conquistar espaços do que aquele que quer manter a escola como “sempre foi”.

Mesmo entre os que querem mudar, baseados numa concepção mais aberta em relação ao ato de aprender e ensinar, existem conflitos de idéias, pois não há certezas absolutas sobre o novo que se quer construir. Se os conflitos se dão acerca do papel da escola na sociedade, estes são maiores quando se amplia o olhar para fora de seus muros, pois isto implica, entre outras questões, dividir espaços de poder com outros educadores, com outras formas de se fazer educação.

A escola, além de não responder às necessidades e expectativas das classes populares, não é o único espaço possível para a educação, especialmente a de

jovens e adultos. Forjam-se outras possibilidades, mais próximas de sua realidade e de suas necessidades e estas não podem ser ignoradas pelo poder público. No caso da EJA, a escola é uma das possibilidades de concretização da sistematização dos saberes que se entrecruzam entre o que foi construído no dia-a-dia da casa, do trabalho, do lazer, da cultura e aqueles que foram acumulados pela sociedade, aos quais todos têm direito ao acesso. A escola representa uma possibilidade de certificação da escolaridade, necessária para a entrada no mundo do trabalho com emprego formal e esta expectativa não pode ser desprezada na oferta de educação para jovens e adultos. Mas ela representa também, para muitos, um espaço de exclusão, seja porque não conseguiram acesso em idade própria ou porque nela já tiveram uma experiência negativa ou mesmo porque outras demandas de vida e de trabalho foram mais prementes e não puderam ser conciliadas com a escola.

No âmbito municipal, forjar currículos para jovens e adultos implicou um movimento para além da escola, buscando parceria com a sociedade civil para atendimento da demanda e buscando outros espaços e formas mais flexíveis de organização curricular de modo a atender esta população.

A experiência de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação, vivida em quatro anos na cidade de São Paulo, traz um retrato das possibilidades e dos limites na concretização de projetos específicos para a EJA, na busca de uma educação inclusiva e de qualidade.

A urgência e prioridade de atendimento de crianças e adolescentes na rede educacional, com idade até catorze anos, incluindo as de zero a seis anos, exigiu um investimento grande por parte do poder público, dando pouca margem de

recursos financeiros e mesmo de energia das pessoas que estavam na gestão do processo educacional, para a reorientação curricular da EJA.

Ouvindo os gestores da Secretaria Municipal de Educação, percebe-se que os elementos apontados como resultado do trabalho realizado, vão para além da educação de jovens e adultos e até para além da rede educacional. Claro que é preciso contextualizar o momento vivido, mas os relatos trazem as certezas e dúvidas que são comuns para alguns dos entrevistados e outros, até antagônicos. Com exceção dos que exerceram o cargo de Secretário de Educação, a maioria dos gestores entrevistados permaneceu na rede após o final da gestão do PT, pois faziam parte dos quadros de carreira do magistério municipal. Dentre os elementos por eles apontados, há alguns muito fortes, que surgiram e que se entrecruzam como informações importantes para a compreensão do que é fazer uma reorientação curricular numa rede educacional como a da cidade de São Paulo.

Os relatos dessas pessoas trazem ainda a marca da paixão de quem trabalhou porque acreditava ser possível mudar, fazer diferente e a alegria de ter feito algo importante, mas trazem também um pouco da decepção pelos limites apresentados durante a gestão, em relação às mudanças desejadas.

Na verdade, no primeiro ano a gente está cheio de encantamento, cheio de sonhos, mas cheios de dificuldades também, deixadas pela gestão anterior ou pela sua própria dificuldade de organização (Fernando Almeida).

(...) Isso fez com que eu pensasse: “bom, se a gente trabalha com micro, quer seja em escola, seja em grupos pequenos, nessa estrutura macro a gente vai ter possibilidades de maiores trabalhos”. É isso que me levou, mas quando se está dentro do espaço a gente vê que as dificuldades são tão grandes quanto no espaço micro, até porque a gente tem que convencer as pessoas que estão na estrutura de Estado ou na estrutura de Governo, de que a questão é importante (Lauro Cornélio).

Pensava muito que poderia contribuir com um governo popular e democrático para melhorar a educação na região e possibilitar a abertura de salas da educação de jovens e adultos (Matias Vieira).

Acho que eu faria tudo de novo, mas acho que arriscaria mais ainda (Cida Perez).

Trazer para este texto as vozes daqueles que trabalharam no mesmo movimento, numa tentativa de análise do que ocorreu no tempo e espaço delimitados por esta pesquisa não significa compartilhar em todo de seus conteúdos, mas aponta para as apostas feitas em relação ao movimento de reorientação curricular da EJA pelo grupo que ali esteve. Cabe ressaltar que numa pesquisa dessa natureza, com objeto definido a *priori*, a escolha por trechos das entrevistas é inevitável e aponta para os rumos que o pesquisador pretende dar à pesquisa. Neste caso, a opção foi por ouvir sobre os desafios e esperanças de cada um em relação ao currículo que se pretendia construir para a EJA, para as escolas, para a cidade.

A escolha pelas pessoas que falaram sobre a gestão e o que lhes foi perguntado também revela que há intencionalidade na pergunta, pois sabemos que esta não é neutra como não o é a resposta. Além disso, as respostas foram para além das perguntas, obrigando a redirecionar o olhar para questões mais amplas que apenas a reorientação curricular da EJA.

Fazer uma análise dos dados coletados desta maneira exige uma atitude de distanciamento e criticidade que extrapolam os laços de afetividade e cumplicidade no sonho e no trabalho vividos. Os dados coletados para esta pesquisa foram organizados a partir da incidência nos temas explorados durante as entrevistas, iniciando pelas políticas públicas de currículo, incluindo aí as ações de implementação dessas políticas na cidade como um todo e nas escolas e finalizando com um olhar sobre a reorientação curricular da EJA.

## 1. Políticas públicas de currículo

Assumindo para a educação o conceito de *políticas sociais públicas*, já citado neste trabalho (DI PIERRO, 2000), a ênfase da gestão ouvida e presente neste capítulo recaiu, com acentuação intencional, naquelas implementadas com explícita intenção de mudança de currículo da escola, incluindo-a numa sociedade mais ampla e como parte desta construção curricular.

Havia uma intenção por parte dos gestores de se reorientar o currículo para além da escola. Os depoimentos expressam os objetivos de reconstrução da cidade, tendo a escola como possibilidade, ou seja, como meio para a melhoria da vida das pessoas na cidade, mas também como fim, fazendo-a melhor, com mais qualidade, dentro do que se concebia como qualidade e, além disso, que esta construção fosse feita de forma democrática. O plano de governo anunciado em campanha eleitoral também é citado como base para a elaboração dos planos para a educação na cidade, inclusive, a de jovens e adultos:

Cheguei na Secretaria e o que nós tínhamos ali para iniciar o nosso trabalho era um referencial do plano de governo, que já tinha sido discutido por vários militantes petistas, existiu uma síntese disso e um querer muito grande na reformulação da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo (Mariza Darezzo).

No plano da educação para a cidade, assumir o governo em 2001 era também um recomeço. A experiência da gestão educacional anterior do PT (1989-1992) estava ainda viva na memória dos gestores em sua tarefa de planejar e executar a política educacional a que se propunham. Durante os quatro anos de governo este recomeço esteve sempre presente na SME. Mesmo com a mudança de gestores educacionais em nível central, as diretrizes educacionais se mantiveram

na mesma linha: o atendimento da demanda por escola como garantia do direito à educação para todos, a qualidade social e a gestão democrática:

Eu acho que é preciso também colocar a seguinte questão: no primeiro ano nós tivemos uma equipe dirigindo a Secretaria de Educação, que fez o processo de transição [com o governo anterior], que elaborou as diretrizes, e isso foi importante (...). Essas três diretrizes colocaram a rede em funcionamento, deram conta do recado (Eneas Rodrigues Soares).

No desejo de reconstrução da cidade, estava presente a idéia de uma cidade educadora<sup>50</sup>, que educa e se educa a partir de um projeto que possa oferecer uma vida mais digna às pessoas que nela vivem e que esta possa ser imprimida ao currículo pela sua vivência na cidade e não só na escola:

Em 2003 e 2004 procurou-se resgatar um pouco de 2001, retomando as três diretrizes, é claro, mas procurou-se também trabalhar o conceito de cidade educadora, numa visão mais ampla de educação para cidade (Eneas Rodrigues Soares).

E a idéia que buscávamos trabalhar era a de cidade educadora. O currículo sendo trabalhado para além do espaço da própria escola, mas usando todos os espaços públicos: as praças, os parques e outros espaços públicos como espaços de educação que possam ser apropriados pela educação, pelo trabalho educacional. Nós acreditamos e lutamos para que acontecesse em vários lugares da cidade (Marivia Torelli).

Para uma cidade ser educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos na busca de um novo direito, o direito às mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal, de cultura, de esporte e de lazer sadio que a cidade oferece (DORIA; PEREZ, 2007, p.10).

Para Freire (1997b), uma cidade enquanto educadora é também educanda. Segundo ele, “muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e,

---

<sup>50</sup> A primeira reunião das Cidades Educadoras aconteceu em Barcelona, Espanha, em 1990 e traz a idéia de apropriação da cidade pelo sujeito, com direito a produzir cultura, o que coincide com o pensamento de Paulo Freire sobre o papel da educação na cidade.

obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho e a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos” (p.23).

Na SME, a “cidade educadora” foi tema de encontro com os educadores em momentos importantes de debate sobre o currículo, mas esteve presente desde a criação do programa Recreio nas Férias, no início da gestão, e com mais ênfase no momento da construção e implementação dos CEUs:

Se o grande currículo é a cidade e São Paulo tem competência pra ser uma cidade educadora, o recreio nas férias era um aperitivo, um levantamento na auto-estima daquela garotada, que começava a ver na sua escola, na sua cidade, como uma simbiose, como as coisas estão relacionadas: eu aprendo matemática, aprendo geografia, quando brinco, quando visito, quando leio um livro, quando entro num laboratório, quando faço algum esporte na quadra (Fernando Almeida).

Nesta perspectiva de cidade educadora é que se voltou a atenção para a necessidade de criação de uma rede de proteção social e este era um projeto que previa a articulação de diferentes secretarias municipais, entre elas, a de educação. A SME entendia que não bastava trabalhar dentro da escola e, considerando as diretrizes propostas para a gestão da educação, garantir a permanência dos alunos na escola exigia um trabalho para além da própria escola, até mesmo para garantir a sua frequência nas aulas:

Eu acho que esse conjunto de ações, trazer o aluno, matricular o aluno, garantir que o aluno permanecesse dentro da escola, na verdade estávamos concretizando um projeto que chamamos de Rede de Proteção Social. E aí, todas as outras ações trabalhavam neste sentido, até o próprio [programa] Leve Leite, fazia parte disso (Eneas Rodrigues Soares).

Esta proposta foi concretizada nas ações realizadas em parceria com outras secretarias municipais, com programas voltados para este fim, mas tinha a intenção

de acontecer, de forma mais concreta, na implementação dos CEUs, com a articulação, no mesmo espaço, das ações das três unidades educacionais que compunham cada um deles (CEI, EMEI e EMEF), com as ações da secretaria da cultura e de esportes. Além dessa articulação interna, o atendimento, nos espaços de cultura e lazer do CEU, se estendia às escolas e comunidade do entorno:

O CEU é uma concepção de educação, uma possibilidade de colocar a educação para além da sala de aula, trabalhar a educação com outras questões que pertencem ao trabalho educacional, de uma forma mais ampla (Marívia Torelli).

Não foi sem problemas e sem resistências que se implantou esta proposta, seja do ponto de vista prático, de realização das ações, como do próprio conceito de ampliação do espaço educativo para além da sala de aula:

Quanto à discussão pedagógica, a maior dificuldade, considerando a concepção do CEU, é a de os educadores ampliarem seu olhar, transformarem suas práticas, considerarem espaços e tempos diferenciados. Modificar a cultura de práticas educativas restritas ao espaço das salas de aula não é fácil (Marívia Torelli).

Outro ponto importante, e não menos tenso para a gestão, foi tratar sobre a questão da diversidade e do respeito às diferenças como parte do currículo da escola. Os dois aspectos mais trabalhados pela SME foram relacionados à questão racial e de gênero, já evidenciados pela prefeitura com a criação de secretarias que cuidavam deste tema na cidade. A idéia era começar por dar-lhes visibilidade, não só nas escolas, mas na cidade:

Naquele tempo [2003] (...) surgiu como necessidade essa discussão sobre diversidade. Era um dos temas apontados e acabou crescendo e tomando vulto dentro do trabalho pedagógico e aí envolvendo todas as diversidades, desde a de gênero, etnia, e inclusive as diferenças dos deficientes, a questão da deficiência física, sensorial, etc (Marívia Torelli).

Em relação a questões étnicas e à articulação com os movimentos de negros, um marco histórico de reconhecimento de sua luta em favor da liberdade, foi a criação do feriado municipal, no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra<sup>51</sup>, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder negro importante não só para a luta contra a discriminação racial, mas também para o processo de democracia do Brasil. Além dessa, muitas outras ações foram realizadas e se procurou articulá-las com as escolas, na perspectiva de uma mudança curricular a partir da prática reflexiva sobre o tema. Pessoas engajadas nesses movimentos vieram trabalhar no governo com este intuito:

Durante o período de 2001 a 2004 eu trabalhei na Secretaria Municipal de Educação e também na Coordenadoria Especial de Assuntos da População Negra, que fazia parte da Secretaria do Governo. (...) Lembro que tivemos alguns programas muito interessantes do ponto de vista de acolhimento às entidades dos movimentos negros com políticas públicas e também um trabalho forte com a questão cultural levando um programa que a gente chamou de “Cultura de Rua” para os bairros periféricos da cidade. Foi um trabalho muito interessante e muito proveitoso do ponto de vista de visibilidade da questão negra (Lauro Cornélio).

Pela minha experiência do Movimento Negro, então ele [coordenador] achava que eu tinha muito mais condições de lidar com os movimentos sociais do que outras pessoas do meio (Elizabeth Oliveira Dias).

Com o objetivo de fazer chegar essa discussão às escolas, além de outros programas de formação de educadores, a SME comprou para todas as Salas de Leitura das Unidades Educacionais da Rede uma Bibliografia Afro Brasileira<sup>52</sup>, com quarenta títulos, desde literatura infantil até livros com temas específicos para a formação de educadores. Não bastava, porém, enviar os livros para as escolas, pois era um conceito novo e controverso para muitos educadores:

---

<sup>51</sup> Lei nº 13.707, de 7/01/04 (Projeto de lei nº 617/01, dos vereadores Ítalo Cardoso e Claudete Alves/PT)

<sup>52</sup> Ver bibliografia Afro completa no encarte do Boletim “Informação em rede” (Ação Educativa), nº 53.

A idéia da compra da Bibliografia Afro surgiu partir de discussões com o grupo de SME que cuidava do Projeto Vida, e foi crescendo mediante as necessidade que havíamos levantado da falta de literatura relativa as questões etno-raciais nas UEs. Fora o Livro “Menina bonita do laço de fita”, não havia outro título, comprado pela SME, que falasse sobre as questões raciais (Paulo Gonçalo).

Foram organizados encontros e cursos com equipes regionais e professores da Rede, respectivamente, para tratar deste tema, enfrentando também resistências por parte daqueles que entendem não haver discriminação e preconceito nas escolas, tampouco a invisibilidade dos negros. O trabalho sobre a diversidade étnica se dava com a intenção explícita de tirar da invisibilidade os alunos negros e os temas e conflitos a eles relacionados:

Nós desenvolvíamos trabalhos juntos, nesse sentido de que a diversidade estivesse presente, e aí era uma busca de que a diversidade não estivesse somente nos documentos, na escrita e no discurso, mas que ela fosse respeitada, valorizada o que no passado era invisível, e nos documentos tratamos desse assunto da invisibilidade do aluno diferente (Marívia Torelli).

O mesmo pode-se dizer sobre a questão de gênero. A SME tratou deste tema na formação geral das equipes regionais, especialmente nos anos de 2003-2004, incluindo bibliografia e filmografia<sup>53</sup> específica para a reflexão com os educadores da Rede. Isto teve um impacto na formação, pois tratava-se de um tema novo na formação dos educadores:

O impacto inicialmente foi sentido (...) as pessoas que participaram do encontros nos procuraram dizendo da iniciativa, de ser inédita uma iniciativa daquela natureza, por se tratar de um tema polêmico e que geralmente não era tratado. Anteriormente nunca havia sido tratado daquela maneira, foi aberta uma discussão muito explícita. O impacto na rede, posso dizer para você que ele ainda tem efeitos até hoje (Marívia Torelli).

---

<sup>53</sup> Entre os filmes indicados para a formação de professores estava “Minha vida em cor-de-rosa”, de Alan Berliner (Bélgica).

Mas foi na EJA que a discussão sobre gênero esteve mais presente e se concretizou em desenvolvimento de projetos de inclusão da diversidade de gênero no currículo. A experiência do projeto “Resgatando histórias, poetizando diferenças”, no CIEJA<sup>54</sup> trouxe à tona a discussão não apenas teórica acerca da rejeição ao diferente em sua orientação sexual, mas as dificuldades enfrentadas no cotidiano por essas pessoas, inclusive no que diz respeito ao processo de alfabetização e escolarização, dada a sua condição de exclusão social, marcada também pela condição sócio-econômica. O projeto tinha por objetivo incluir transgêneros (travestis e transexuais) no trabalho de alfabetização. Uma atenção especial foi dada a este grupo de educandos visto que, na sua maioria, foram expulsos da escola em determinado momento de suas vidas. Através do projeto:

puderam perceber uma possibilidade de retorno ao ambiente escolar para que assim possam exercer seu pleno direito a cidadania e vivenciar possibilidades que os incluam no cotidiano das comunidades escolares (Paulo Gonçalo).

Assim, além dos temas centrais do CIEJA, como eram o trabalho e a cultura, se fez também espaço para a discussão sobre gênero e, especialmente, uma experiência concreta de inclusão de travestis e transexuais no processo de alfabetização de jovens e adultos. No início, houve reação negativa de alguns professores em relação a este projeto, mas aos poucos passaram a fazer parte das discussões e iniciaram o trabalho de forma respeitosa e a discussão se estendeu para as demais escolas da rede:

A relação com a DOT-EJA foi essencial para o desenvolvimento deste projeto, abrindo as portas para a discussão sobre o tema com as demais escolas (Paulo Gonçalo).

---

<sup>54</sup> O trabalho teve início no CIEJA Cambuci, cuja equipe gestora participou com a SME desde o início do projeto, por estar mais próxima da área onde se concentra um grande número de travestis e transexuais.

A gente não pode esquecer que São Paulo, hoje, se tornou referência mundial para a questão do movimento em torno da defesa da diversidade sexual e a administração do governo Marta [Suplicy] tinha esse olhar (...) foi uma conquista termos a possibilidade de lutar por isso e termos estes dois grupos juntos, a DOT-EJA e o Círculo de Leituras, trabalhando pela proposta (Celso Diniz).

As resistências a esse projeto também marcaram o tempo do projeto desenvolvido nos CIEJA, como a dos professores, citada acima, e no depoimento de quem trabalhou na DOT-EJA, mas acreditava-se que algumas resistências poderiam ser quebradas ao se consolidar um trabalho de forma coerente com os princípios do trabalho proposto para a EJA e para rede como um todo:

Houve resistências ao projeto e estas resistências estavam associadas a diversos fatores (...) você tem pessoas com olhares diferenciados e existia, se posso dizer assim, uma certa uma certa resistência por parte de algumas coordenadorias, por parte de alguns coordenadores, porém, se tivéssemos tido a oportunidade de dar continuidade aos projetos, acho que teríamos tido a oportunidade de mostrar que tudo é possível realizar quando se tem uma proposta coerente, quando se trabalha em conjunto, com princípios comuns, como ocorreu entre a equipe da DOT-EJA e a do Círculo de Leitura (Celso Diniz).

Intervir num processo educacional, marcado pela contradição de um sistema conservador do ponto de vista ideológico da educação, na sua prática, e avançado do ponto de vista do discurso teórico, exige um investimento em planejamento muito grande que, mesmo se sabendo necessário, muitas vezes é feito no tropeço na urgência e esbarra em limites do tempo cronológico que se impõe:

A gente dizia que algumas vezes “trocava-se pneu com o carro andando”, que tinha muito o que se fazer, mas as pessoas estavam em formação para este fazer (Lauro Cornélio).

A morosidade administrativa foi outro aspecto apontado pelos gestores como entrave na gestão educacional de implementação de ações curriculares. Há uma distância grande entre o projeto que se tem em mente, o que se planeja e a execução do mesmo, quando se depende de outros setores da SME para a sua viabilização. Um processo de contratação de instituições, ONGs ou outras entidades, especialmente para a formação de educadores, tem um tempo diferente daquele que se pretende enquanto atendimento de necessidades de formação e mesmo de metodologia adotada para se alcançar os objetivos propostos. Como um dos exemplos, a formação de educadores da EJA, especificamente a dos envolvidos na reorientação curricular, teve seu cronograma alterado mais de uma vez por atraso em encaminhamentos referentes a procedimentos legais e isso implicou mudança na forma de sua execução, alterando a forma de se desenvolver tal formação:

(...) e para viabilizar [projetos], eu me lembro que de setembro, para esse material ser produzido para o final de novembro, ele só foi possível porque eu andei com o processo de instância em instância, para efetivar. Ou seja, um material demorar três meses para ser produzido, tendo o texto já produzido, mesmo com a pessoa andando com o material de instância em instância, é muito moroso, e o tempo burocrático não é o tempo político e muito menos o tempo da produção dos grupos, da necessidade do pedagógico (Lauro Cornélio).

(...) aí vem o [setor] Jurídico com as suas normas, com suas orientações, e aí demanda um tempo muito grande, então para se conseguir viabilizar um convênio dentro de uma estrutura como a da SME, minimamente você leva um semestre para conseguir alguma coisa (Mariza Darezzo).

Quando se depende de órgãos externos a situação se complica mais ainda, como ocorreu com o processo de conveniamento do MOVA-SP. Tempo em que havia pressão por parte da sociedade civil organizada e da própria SME, em torno

de sua reconstrução, pois era promessa de governo e compromisso da gestão em assumi-la de imediato:

E nesse momento, em que a gente começou a fazer reuniões com o Ministério Público, mostrando o que é e o que não é para o juiz etc., o INSS entrou em greve e a liberação dos documentos dessas ONGs, dessas entidades, levaram meses para serem regularizadas (Fernando Almeida).

O conhecimento destes trâmites é importante para se viabilizar as ações propostas. Questões técnicas devem estar a serviço dos objetivos que se quer alcançar e quanto menos energia se gasta com isso, mais energia será revertida no desenvolvimento da ação propriamente dita. Conhecer os procedimentos legais, o funcionamento da “máquina administrativa” e as pessoas que nela trabalham e com as quais se articulam para a execução de projetos. Os processos de liberação de verbas são aspectos fundamentais e exige avançar em relação à posição ingênua para outra mais firme, sem perder o foco daquilo que se pretende fazer:

Isso [o curso de administração pública] foi essencial, até pra eu entender o que era a questão pública mesmo, porque quando a gente está de fora a gente tem uma idéia dos grandes projetos. Então você tem essas grandes ações de mudança, aí quando você começa a trabalhar na área pública você vê que não é bem isso, que para você ter a grande ação, tem uma série de passos que você precisa dar, e aí você precisa conhecer mesmo a administração, para não incorrer em erros. Não só em erros legais, mas inclusive de reconhecimento da estrutura e das pessoas que estão na máquina (Cida Perez).

Porém, mais importante do que conhecer como funciona a máquina administrativa, é conhecer a realidade na qual está inserida a educação na cidade. Conhecer os problemas sociais que afligem a cidade e conhecer o que é feito (ou não) para se resolver tais problemas e não repetir erros na busca da solução dos mesmos problemas. Na educação, é imprescindível que se tenha conhecimento da

realidade das escolas, dos alunos, da comunidade onde as escolas estão inseridas, para se arvorar a propor e realizar mudanças:

(...) porque as pessoas chegavam e elas queriam fazer toda a mudança, mas sem antes conhecer o que era possível e o que não era, as articulações, quem eram as pessoas que já estavam trabalhando, o reconhecimento dos projetos, da história dos lugares, porque você precisa disso, não é que você vai se acomodar, mas sem esse reconhecimento você não consegue dar o passo seguinte (Cida Perez).

A gestão de projetos educacionais também gerou tensões entre as equipes de trabalho. Havia um grupo de gestores com forte tendência de protagonismo e militância político-partidária, que se expressava na eloqüente participação em debates e nas decisões a serem tomadas no campo pedagógico. A compreensão da gestão democrática para este grupo incluía a sua participação na construção de conceitos e propostas em conjunto com a Rede, com uma preocupação menor com a orientação didática do como fazer acontecer, na prática, as mudanças a que se propunha, ou mesmo porque acreditavam que aquela era a melhor forma de fazê-lo.

No segundo ano de governo, com a mudança de gestores em nível central, esta questão veio à tona, não só em relação às concepções, mas também quanto às formas de se desenvolver tais projetos. A preocupação com a parte técnica na condução dos projetos trazida pelos novos gestores que chegaram à SME/DOT vinha ao encontro daqueles que se sentiam um pouco “perdidos” com a forma como era conduzido o processo de formação na Rede até o momento. A crítica de politização excessiva se dava especialmente em relação aos coordenadores regionais, que participavam das decisões sobre os rumos da reorientação curricular para a Rede, bem como dos investimentos a serem feitos nesta área:

Então na DOT, tinha que fazer com que os técnicos conseguissem operacionalizar uma política que conseguisse ser executável, que fosse factível, independentemente desta politização excessiva (José Alves).

Neste momento foi que surgiu o debate acerca da pedagogia freireana, fato que assustou a muitos que estavam trabalhando na gestão desde o início. Ao entrarem em debate com outra visão sobre Paulo Freire, que lhes cobrava argumentos mais consistentes do ponto de vista da “aplicação atualizada” desta pedagogia, foi que surgiram os conflitos acerca da concepção freireana de currículo dentro da SME.

De um lado, a defesa de que Paulo Freire era a inspiração e deveria ser o eixo central da política educacional e de outro, uma visão mais racional, onde Paulo Freire seria uma das referências, mas não a única, para a política educacional da Rede:

Havia, todo mundo, mas eles não sabiam, a impressão que dava era que as pessoas não sabiam, as pessoas não liam Paulo Freire de verdade (...) o que os NAEs entendiam por educação popular vinha numa perspectiva muito pouco exequível da política de Paulo Freire para um órgão que precisa gestar política educacional, fazendo-a acontecer em um dia-a-dia bastante árduo (...) acho que havia pouco conhecimento técnico da equipe de então e esse conhecimento técnico, quando vinha, era truncado por uma ideologização excessiva, pretensamente de esquerda, bastante autoritária e dogmática, que se dizia freireana e que parecia ser mais importante do que o ato cotidiano de governar (José Alves).

Poderíamos dizer que parte das pessoas que defendiam a pedagogia freireana talvez o fizessem mais por convicção de seus princípios ideológicos do que por conhecimento profundo de sua obra, mas muitos também tinham convicção de que era preciso ver Paulo Freire a partir do contexto atual, sem perder de vista a centralidade do seu pensamento. Talvez tenha faltado disposição e tolerância suficientes, de ambos os lados, para o aprofundamento desta questão.

Este debate desgastou um pouco as equipes do ponto de vista emocional, mas do ponto de vista epistemológico foi um avanço, pois as pessoas tiveram, a partir deste debate, possibilidade de reafirmar suas concepções e assumir posturas pedagógicas de acordo com suas crenças e valores, mas explicitadas no coletivo e, especialmente, aprender a trabalhar com essas diferenças e compreender que construir currículo ou currículos, não é algo que ocorre sem conflitos.

Numa rede educacional do tamanho da de São Paulo, formar equipes de trabalho e geri-las considerando as convergências e divergências teórico-metodológicas e mesmo ideológicas, não é um trabalho fácil e foi um outro desafio encontrado pelos gestores da educação na cidade. Especialmente em início de governo, mas também durante, há uma emergência no atendimento de demandas, de saída de propostas e encaminhamentos da própria SME em direção a um trabalho que atenda as diferentes regiões e chegue, de fato às escolas:

(...) e eu incluo outro tempo, o tempo de organização das equipes. Isso é muito ruim do ponto de vista de trabalhar com o pedagógico: você não ter uma equipe já pensada quando se ganha o governo. E olha que quando se ganha o governo entra a questão do tempo político. Ou seja, nem sempre as pessoas que vão para o espaço são as pessoas que deveriam estar nesse espaço. Isso não é uma crítica pessoal a nenhuma administração, mas isso ocorre em todas as administrações (Lauro Cornélio).

Um grande desafio para uma secretaria é a formação das equipes de trabalho. Acho que formar equipes envolve postura, envolve maturidade, envolve compromisso - sobretudo com a educação - e a questão da eja é um compromisso a mais, pois é um compromisso com um segmento da educação que tem especificidades que requerem, ainda mais esse compromisso (Celso Diniz).

Nem todas as pessoas que chegam ao governo comungam das mesmas idéias e sonhos. Há pessoas que trabalham na SME, em cargos técnicos, há mais

de uma década, o que significa que trabalharam com diferentes governos. Estão lá, seja porque detêm conhecimento específico sobre determinado assunto (em geral, assuntos legais ou administrativos) ou porque têm apoio político forte, muitas vezes, até de partidos opositores ao governo do momento. Em certos momentos estas pessoas têm mais poder de decisão do que quem está na coordenação de um projeto na área pedagógica.

A possibilidade de mobilidade das equipes se dá mais no campo pedagógico, onde é preciso explicitar concepções ao se propor ou negar projetos. Mas o campo de luta por idéias, nos órgãos centrais e regionais, também não é fácil de gerir; é um espaço de luta ferrenha por mudanças ou manutenção de programas, projetos ou ações a partir de concepções e representações que as pessoas trazem de sua prática como professor e/ou gestor de escola.

Estas diferenças apontadas pelos gestores trazem problemas, mas trazem também a contribuição do confronto de idéias, do conflito, do diferente, visto como positivo num processo democrático de decisões, sem perder de vista os consensos necessários em relação aos princípios e diretrizes que nortearão o trabalho da equipe pedagógica como um todo. A SME viveu momentos intensos de conflitos em níveis regional e central, pois a opção pela gestão democrática abria espaço para discussões e cada um que ocupava um cargo no governo vinha cheio de idéias, de projetos, e estes eram confrontados no espaço coletivo.

A responsabilidade de oferecer formação às equipes regionais era da DOT-G<sup>55</sup>, em parceria com as Divisões e Coordenações da SME. Em 2003-2004 chegou

---

<sup>55</sup> A Diretoria de Orientação Técnica é conhecida pela sigla de DOT. Como a sigla que representava as diferentes divisões da DOT (como DOT-EJA, por exemplo), também eram conhecidas por DOT, atribuiu-se, informalmente, a sigla DOT-G para dizer DOT geral.

a 500 o número de educadores destas equipes regionais e os encontros de formação eram quinzenais. Havia um processo longo de discussão acerca dos conteúdos e metodologia de trabalho que, no entendimento da DOT-G, não poderia ser incoerente com a proposta pedagógica que se queria forjar para as escolas. As discussões eram apaixonadas, com profundidade teórica, mas sempre carregada de paixões, de vontades, sempre com a intenção de acertar. Havia também a preocupação de registrar estes momentos de formação com documentos produzidos coletivamente e que seriam subsídios para a formação com as escolas, na intenção de transformação das práticas pedagógicas:

Concretamente o que a gente fazia? Nos antigos NAEs, que se transformaram em Coordenadorias de Educação, havia as equipes pedagógicas. O que eram as equipes pedagógicas? Eram os supervisores, coordenadores, diretores e professores que trabalhavam nas coordenadorias e que compunham uma equipe que trabalhava mais diretamente a questão pedagógica. (...) Esses grupos das regiões eram chamados para se reunir semanalmente, depois começamos a nos reunir quinzenalmente com o objetivo de formação continuada. Esse grupo foi chamado de “Grupo dos 500”, porque eram mais ou menos 500 pessoas. Nós fomos elegendo temas para serem trabalhados, e nesse movimento de ida e vinda com a rede fomos construindo documentos. Nós escrevemos os documentos a partir das discussões com as Unidades Educacionais e com a intenção de refletir sobre as práticas educativas e transformá-las (Marivia Torelli).

Com relação à formação direta com professores, além da formação oferecida pela SME/DOT, os NAEs/CEs tinham autonomia para contratar assessoria pedagógica, de acordo com as necessidades de cada região. Isto também tinha implicações para as equipes gestoras: de um lado, a forma de participação dos professores nos cursos e encontros de formação e, de outro, as questões ligadas às instituições parceiras contratadas.

Em relação ao primeiro tipo de implicações, o que se colocava como desafio era oferecer formação para todos os professores. Se, de um lado, sabe-se da importância de se oferecer formação em horário de trabalho, enfrenta-se o problema de falta de professores para assumirem o trabalho nas escolas nesse período. Não há professores substitutos para suprir essas ausências, considerando que, mesmo sem a saída de professores para a formação, já se enfrenta dificuldade para ter professor, todos os dias, em todas as classes e turmas nas escolas. Se, de outro, se oferece a formação fora do horário de trabalho, a adesão é baixa, dada a carga de trabalho assumida pela maioria dos professores, que acumulam cargos na própria Rede ou em outras. Mesmo quando oferecida aos sábados, a adesão não é grande, pois o final de semana é o tempo que o professor tem para cuidar de si e de sua família. A adesão para participar de cursos fora do horário de trabalho é estimulada por pontuação que pode ser usada na evolução funcional da carreira.

Em relação às instituições parceiras, os desafios se dão, com mais frequência em dois aspectos: cumprimento legal das exigências para as contratações e em tempo hábil para o desenvolvimento dos projetos em questão e desenvolvimento dos projetos com qualidade e de acordo com as diretrizes da SME. Como o número de professores da Rede é grande<sup>56</sup>, qualquer proposta que se pretenda fazer chegar a eles, envolve um número grande de formadores. Quando a formação é centralizada em um único espaço, há a dificuldade de locomoção, dada a extensão territorial da cidade e quando é descentralizada exige um número maior de assessores que precisam se locomover pela cidade e isso também é um dificultador ao se propor um curso de formação aos professores.

---

<sup>56</sup> Na EJA, em 2004, havia mais de quatro mil professores; sendo que o total, na Rede era de 52.258 (DOM de 31/12/04 - Suplemento).

Por mais renomada que seja a instituição contratada, e foram bem avaliadas por muitos grupos, se houver a necessidade de formar grupos descentralizados e simultâneos de formação na cidade, há o problema de se ter pessoas, nas respectivas instituições, com a mesma qualidade teórico-metodológica para todos os grupos, o que nem sempre ocorre:

Avaliamos como positiva a assessoria das ONGs: domínio dos conteúdos, de acordo com os objetivos propostos, interlocução com o grupo, interlocução com a CE, sistematização final etc (Avaliação Regional).

Tivemos a impressão de que as ONGs responsáveis pela assessoria dos cursos não dispunham do número de assessores necessários e tiveram que contratar outros assessores que desconheciam mais profundamente o processo da RRCEJA. Isso prejudicou o desenvolvimento de algumas reflexões (Avaliação Regional).

Um outro aspecto importante a ser considerado como estratégias de execução de políticas públicas e, talvez, um dos mais difíceis, é a questão que se refere à legislação. Há uma cultura de que muito do que se quer não é possível de se realizar por causa da legislação que “engessa” as possibilidades de criação de novas propostas e novas estruturas, mais flexíveis e compatíveis com o que se deseja para a realização de projetos educacionais, especialmente os chamados “inovadores”.

Mudanças na legislação no âmbito municipal que dependem do Poder Legislativo e Executivo, como Leis e Decretos, exigem uma organização mais refinada do ponto de vista de participação e representação legítimas, como a dos movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e outras organizações da sociedade civil para que as leis sejam propostas, aprovadas e, principalmente, para que sejam cumpridas. O caso da desvinculação dos 6% dos recursos para a

educação inclusiva e o da criação do MOVA-SP, em forma de lei, já citados neste trabalho, são exemplos disso.

A legislação é feita por pessoas e os processos de execução não são neutros; dependem de interesses que estão em jogo em determinado momento histórico e da capacidade de articulação a favor ou contra tais projetos. Os gestores da SME devem saber disso ao pensar projetos e propostas de mudança para a educação, pois estes processos não se fazem da noite para o dia e sem apoio político e pressão social. Para Vóvio (2004):

A interpretação da lei não é neutra. Revela posições e privilégios. Trata-se de uma convivência permeada por contradições e obstáculos. Nem sempre as condições reais para que elas se concretizem em ação estão asseguradas no sistema de ensino. No entanto, conhecê-las e discutir formas de mobilização para exigir direitos e as responsabilidades do estado é condição fundamental para o exercício da cidadania ativa (p. 43).

Há um outro nível de legislação, porém, que depende da própria SME e que normatiza as leis e decretos que se referem à educação e à vida funcional dos educadores e à vida escolar dos educandos.

Para que ocorram mudanças nas leis em vigor, no sentido de adequá-las para novos projetos e possibilidades, é necessário que haja mobilização no sentido de pressão social para o convencimento dos legisladores e negociações com a corporação profissional de educadores. Este último é, talvez, o mais árduo dos processos de negociação na educação, pois se fala com seus pares em situação diferente de estar junto na escola, ou seja, em situação de quem está, naquele momento, no poder. Assumir uma postura democrática para as decisões que envolvem os próprios educadores nestas decisões, traz complicadores no sentido de enfrentar os limites que se colocam para conciliar mudanças estruturais sem perdas

para os profissionais da educação, numa lógica contra-hegemônica de se efetuar mudanças, sempre em favor dos educandos, mas não contra os educadores:

E isso vai ser sempre um entrave, por isso eu acho que precisa de decisão política pra mudar quando se refere à estrutura; é preciso coragem política para enfrentar isso (Eneas Rodrigues).

A escolha do diálogo como caminho para tais mudanças exige um tempo diferente daquele onde os projetos são decididos “de cima para baixo”. Se o diálogo é tomado como premissa para a tomada de decisões em relação às mudanças que se desejam, é preciso ter habilidade para não incorrer no risco de alijar o processo com a pressa, mas também não perder a oportunidade de experimentar novos projetos e novas estruturas ainda quando se está na sua gestão:

O que nós não conseguimos mesmo foi ter mais tempo disponível para discutir com a rede, com as unidades educacionais e com os educadores, para atingir essa reestruturação da EJA dentro das unidades educacionais; não houve tempo para isso (Marisa Darezzo).

Acredito que a questão do tempo tenha interferido bastante, porque era necessário construir uma forma de avaliação em que os indicadores tivessem a possibilidade de apontar retornos quanto ao investimento feito na formação dos profissionais e na melhoria das condições do trabalho, tanto em termos de instalações físicas quanto equipamentos, material pedagógico. Mas, construir esses indicadores não é uma questão muito fácil porque envolve uma complexidade muito grande (Marivia Torelli).

Foi no último ano, no segundo semestre de 2004, que nós começamos a retomar com ele [Fernando], quando a gente sentiu que estava maduro para poder entrar com a alfabetização digital na Secretaria, mas aí não houve mais tempo... (Cida Perez).

Embora não haja uma análise ou mesmo uma avaliação sobre a impossibilidade de se fazer o planejado ou o desejado no tempo em que estiveram na gestão da educação, todos os depoimentos dos gestores falam na necessidade

de se ter mais tempo para dar conta de realizar os projetos e este tempo se expressa em mais uma gestão de quatro anos; apenas um deles fala em aumento do tempo para uma gestão na prefeitura:

Se você põe um político antigo demais ele não renova, se você põe um novo demais ele não conhece a burocracia e os terceiros escalões travam tudo; essa aprendizagem demora um tempo, então eu acho que 6 anos talvez fosse o mandato ideal (Fernando Almeida).

Sobre os ciclos, naquele momento foi uma opção não discutir o tema frente às necessidades do momento que eram de criar vagas, garantir a permanência e melhorar a qualidade; foi opção de governo que isto ficaria para um segundo mandato, depois de resolvidas as questões anteriores (Cida Perez).

Se tivesse construído a quantidade de CEUs que a prefeita queria fazer, caso tivesse ganhado a eleição, teria duplicado o número de bibliotecas municipais na cidade e feito mais teatros do que se fez em 500 anos na cidade de São Paulo (José Alves).

Apesar de falarem da necessidade de se ter mais tempo para desenvolver projetos e programas de forma democrática, há coerência nos depoimentos sobre a importância da participação dos sujeitos nos processos de decisão:

A participação é muito importante, mas o tempo também é fundamental neste modo de organizar as coisas. Não dá para você, em nenhum projeto que se pretenda transformar em política pública, fazer sem participação (Cida Perez).

O tempo político de uma gestão na prefeitura é de quatro anos. Alguns gestores da educação falam da necessidade de se adequar o tempo pedagógico de realização de projetos para quatro anos e planejar as ações para esse tempo:

Eu acredito que nós precisamos ter coisas realizáveis, chegar ao fim de um período de 4 anos e dizer "Eu consegui isso, isso foi feito porque nós

desencadeamos e nós conseguimos terminar”, é ter começo, meio e fim (Ana Lucia Couto).

Que a SME ouça a rede [para tomar decisões], mas que perceba que o tempo político é de 4 anos e que os projetos têm que ser realizados em 4 anos. Acho que isso foi uma falha, que é importante filosofar sim, que nós não queremos dissociar a teoria da prática, até porque isso não existe, mas nós temos que pensar que as ações têm que ser realizadas em 4 anos. Os programas de governo têm que ser para 4 anos, e é preciso estabelecer uma meta a ser atingida para esse tempo (Elizabeth Oliveira Dias).

Mas não é só a mudança de governo a cada quatro anos que interfere no tempo para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, especialmente numa proposta democrática de gestão. Há o tempo de permanência das equipes gestoras da educação, como foi o caso na SME. Embora as diretrizes sejam as mesmas, há interferência pelo próprio tempo de integração de cada novo gestor, de cada nova equipe de trabalho e do conhecimento do trabalho a ser feito:

A dificuldade também é que nós tivemos três mudanças de Secretário de Educação, a cada chegada de um Secretário necessitava-se de um tempo para poder avaliar o que tinha sido feito, qual era o propósito, negociar sobre como ia se encaminhar o trabalho, isso também acabava prejudicando um pouco o andamento (Mariza Darezzo).

Eu acho que o nosso método de trabalho, que pressupõe sempre estar discutindo, ouvindo, é mais demorado do que se imagina, mas o que eu acho que prejudicou foram as mudanças dentro da secretaria, que a cada ano teve um secretário (...) mas se tivesse uma gestão desde o primeiro ano, que tivesse ficado os 4 anos, com mais força eu penso que a gente teria conseguido resultados melhores (Enéas Rodrigues).

Com certeza teve um peso muito forte, porque cada secretário que chegava assumia com o compromisso de dar continuidade a uma proposta de governo, porém até você se inteirar das ações desenvolvidas em cada uma das instâncias da SME e em particular por EJA determinava um tempo de espera e não podíamos contar com este tempo (Celso Diniz).

## 2. Reorientação curricular da EJA

Ao falar sobre currículo, os gestores situam-no em dois campos: um primeiro, no campo das idéias, do esforço de se intervir no currículo pela palavra, pelo convencimento, e este com um propósito claro de tratar o currículo como algo que avança para além da sala de aula e mesmo da escola. Neste desafio, se colocava-se claramente a inclusão e a diversidade em suas diferentes facetas:

No entanto, temos clareza que o tempo de discussões e nossas intervenções não avançaram no sentido de tornar os educadores de EJA mais ousados em suas propostas, constatação esta que nos frustrou bastante. Sabemos que o processo de incorporação das concepções é custoso e muito lento e que ainda temos um trabalho de convencimento muito grande a fazer em nossa região (Avaliação Regional).

O segundo, no campo da prática, numa tentativa de fazer este currículo para a cidade chegar à escola, numa percepção de que ambos estavam desconectados e numa tentativa de integrá-los a partir da ação concreta de viabilização de inclusão pelas políticas sociais públicas:

Aí quando você discute a diversidade, a questão racial, a questão étnica, de gênero, de orientação sexual, as relações de poder dentro da escola, então você começa com essas temáticas a ter uma discussão que o intuito dela era provocar uma mudança no currículo (Cida Perez).

Então a concepção de currículo inicial passava por uma discussão, ela passava por uma leitura do entorno da escola, ela já passava pela questão de discussão de que a escola não era só a sala de aula, mas os outros espaços da escola também eram espaços curriculares (Lauro Cornélio).

E a idéia que buscávamos trabalhar era a de cidade educadora. O currículo sendo trabalhado para além do espaço da própria escola, mas usando todos os espaços públicos: as praças, os parques e outros espaços públicos como espaços de educação que possam ser apropriados pela educação, pelo trabalho educacional. Nós acreditamos e lutamos para que acontecesse em vários lugares da cidade (Marivia Torelli).

As dificuldades se deram mais neste segundo campo do que no primeiro; este requeria uma intervenção na estrutura da escola e de seus currículos que implicava mexer com concepções arraigadas, muitas vezes carregadas de preconceito velado ao sujeito diferente do chamado “normal” e de resistência ao novo que se apresentava. Mas havia um grande número de educadores abertos à nova proposta ou felizes por ver ecoar, pelos gestores da educação, as suas experiências de inclusão. Havia a certeza, por parte dos gestores, de que o currículo sofreria mudanças quando se pudessem incorporar os novos conceitos na prática do cotidiano escolar e de outros espaços educativos:

Eu acho que nós começamos, acho que a gente não conseguiu levar para dentro da escola e mudar a escola como a gente queria. Acho que era um processo de mudança muito grande que precisaria ocorrer. Quando nós propusemos trabalhar com a questão da diversidade, deste ser o grande orientador do diálogo que a mudança curricular iria fazer, eu acho que nós demos um salto, porque isso nós levamos (Cida Perez).

Sobre a reorientação curricular da EJA nas escolas, os gestores a vêem como um dos elementos de reorientação da EJA como um todo. Tem mais ênfase o atendimento da demanda pelas escolas, a reconstrução do MOVA e a criação do CIEJA, do que o processo da reorientação curricular desencadeado com e nas escolas. Ressalta-se a questão das prioridades naquele momento que a SME assumiu a gestão educacional da cidade. Nos seus depoimentos lançam o olhar sobre o vivido e há uma avaliação de que se poderia ter feito mais, mas que não houve compreensão disso naquele momento:

Eu acho que mereceria ser olhado e o resto acho que a gente deveria fazer o que fizemos e ousar mais. Por exemplo, esta tensão política que não permitiu este retorno às escolas da EJA deveria ter sido enfrentada. Acho que foi uma má avaliação do momento com aquela tensão que estávamos passando na política. Hoje eu penso que gente teria que ter corrido o risco,

ter feito o enfrentamento e recuamos naquele momento importante de discussão na rede (Cida Perez).

Com relação à EJA eu acho que faltou mesmo foi “pegar o touro pela unha”. O movimento da EJA foi secundarizado. Quando eu digo isso, quero dizer faltaram recursos humanos, financeiros. Entendo que se é prioridade, mas não tem dinheiro; é prioridade, mas não tem gente, então não é prioridade (Enéas Rodrigues).

Posso discorrer sobre o que entendo por currículo emancipatório, até pela minha vivência no movimento negro e por ser uma mulher negra em movimento, obrigo-me a refletir o tempo todo sobre as relações postas nas escolas. Desta forma, a minha vivência apaixonada em um governo tido como emancipatório obriga-me a refletir que precisamos das concepções, mas também das ações e da coragem de mudar (Elizabeth Oliveira Dias)

A resistência à reorientação curricular proposta pela SME, nas diferentes etapas e modalidades de educação, é vista na sua complexidade e não apenas quanto a esta ou aquela proposta. Há uma cultura escolar cristalizada em muitos aspectos, principalmente nos pedagógicos, e há também um forte corporativismo dos profissionais, em sua luta diária para não perder direitos conquistados:

Eu acho que a escola não muda também porque a escola tem uma cultura forte, não sei se é só corporativismo, mas acho que é mesmo uma cultura. Qualquer atividade que você faça vai esbarrar nessa cultura. E o que vem a ser essa cultura? As provas, a separação de aula por disciplina, o conhecimento que se é trabalhado, o comportamento do professor, o que se espera do aluno etc (...). Qualquer que seja a cultura da escola é mais antiga do que qualquer cultura que está na mídia, qualquer outra... Qualquer reorientação curricular vai se deparar com o enfrentamento dessa cultura, que não necessariamente precisa ser mudada. Há muitos aspectos dela que precisam ser respeitados e valorizados. Então, cabe ao poder público respeitar essa cultura e agir para aprimorá-la, dando-lhes boas condições físicas e intelectuais para tal (José Alves).

Dá [pra mudar], mas tem que ser travado um debate dentro de cada unidade, porque a tendência da escola é resistir a qualquer mudança, se isto implica tempo da hora/aula, jornada etc. Eu fico imaginando se você dissesse numa escola com EJA em que um aluno pode entrar na hora que

quiser, sair na hora que quiser. Dificilmente uma escola concorda com isso, e são alunos adultos.. (Enéas Rodrigues).

Nem tudo que é cultura da escola precisa ser mudado. Nem toda resistência é ruim. Há uma resistência firme dos educadores e dela depende sua sobrevivência como profissional da educação, alijado em muitos de seus direitos conquistados, ao longo das últimas décadas. Há uma resistência a modismos pedagógicos que não pode ser desprezada pelo poder público ao propor inovações para serem efetivadas em sala de aula. Não se pode esquecer que o educador deve fazer parte da mudança que se propõe, pois, no limite, é ele quem estará diante do aluno e sua posição não é de neutralidade e de repetição de idéias; ele é parte do processo ensino-aprendizagem. Para Freire (2004a) as resistências “são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (p.78).

As resistências em relação à reorientação curricular da EJA extrapolavam a EJA nas escolas. Havia resistência aos diferentes programas propostos para a EJA e por diferentes segmentos. A primeira ação da SME referente à EJA foi a reconstrução do MOVA, considerada como muito importante para a gestão porque atendia uma demanda reprimida por alfabetização de adultos e também legitimava o movimento de alfabetização que resistiu aos governos anteriores. Além disso, trazia de volta a marca de Paulo Freire como criador de um movimento de alfabetização não apenas escolar, mas também político.

A resistência ao MOVA se deu mais por parte dos educadores da rede e pelos sindicatos que os representavam:

Na reconstrução do MOVA, a dificuldade que nós encontramos é que elas [as escolas] estavam um pouco descrentes com certos setores da sociedade civil de achar que isso, que esse dinheiro fosse um dinheiro mal

gasto, que entidades sociais não faziam o trabalho. Tinha crítica de educadores da Rede, de sindicatos. Isto eu senti, mas em geral, predominava aceitação, até por conta do Paulo Freire ser o inspirador, predominava uma certa aceitação, porque ninguém tinha muita coragem de enfrentar, mas que existia dentro da coordenadoria, com supervisores, e nas escolas, com professores dizendo que devia ser tudo dentro da escola, existia sim (Enéas Rodrigues).

Sim, a resistência existia, pois os professores consideravam que o MOVA tirava aluno da escola e, na parte administrativa da escola, os funcionários não aceitavam a matrícula de alunos sem documentos “oficiais”, em desacordo com a legislação em vigor (Marta Catalani).

A participação de educadores populares e da própria concepção de educação popular, nunca foi bem resolvida da Rede. Um currículo escolar, aprisionado em grades, em horários e normas foi absorvido de tal maneira ao longo de séculos que não é fácil livrar-se dele. Forjar currículos que incluam educadores populares como parte do processo educativo da EJA carece de uma concepção de currículo e de educação mais alargado, mais livre de formalidades e de tempos rígidos excludentes para o aluno jovem e adulto.

## CAPÍTULO VI

### CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS PARA A EJA:

#### RESISTÊNCIAS E ESPERANÇAS

A pergunta sobre a possibilidade de se construir currículos emancipatórios para jovens e adultos, na perspectiva de políticas públicas, no início da pesquisa, trazia consigo uma suspeita de qual seria a resposta. Sempre que perguntamos algo temos uma suspeita sobre a resposta e esta suspeita era de que seria possível sim, construir em nível sistêmico outro modelo ou outros modelos de currículo para jovens e adultos. Tirar as “amarras” curriculares e propiciar a criação de outros currículos, mais próprios para o nosso jovem e o nosso adulto que mora e que vive em São Paulo. Desde o início, não só da pesquisa, mas desde a gestação da proposta e durante a participação efetiva em cada passo dado no movimento de reorientação curricular da EJA, do qual participei, havia a crença nessa possibilidade.

Parecem sonhos ingênuos, desejos infundados, falar em mudanças curriculares para a emancipação de pessoas, falar de transformação social, de um mundo mais justo, mais solidário e mais humano, como se não nos fosse permitido, como educadores, sonhar estes sonhos que vão além do espaço escolar, além do ensino das letras e das contas. Não podemos sonhar com a festa para a qual nos preparamos? Ao traçar os mapas para uma festa, que modelo ou modelos seriam possíveis para incluir os que normalmente estão do lado de fora?

No início desta pesquisa havia algumas suspeitas de que, se não foi possível construir tais currículos naquele tempo histórico, cuja experiência vivida foi o objeto

desta pesquisa, com o *estudo de um caso*, ou seja, o da reorientação curricular da EJA em São Paulo, poderia descrever as causas da não possibilidade dessa construção. Ou, pelo menos, falar das possibilidades e dos limites desta construção, falar das resistências e das esperanças dos educandos e educadores, na perspectiva de contribuir para uma nova gestão educacional que queira retomar esta tarefa.

As perguntas elaboradas para as entrevistas tinham um pouco este ar de “sei o que deu e o que não deu certo; só preciso confirmar com as pessoas que estavam na gestão, as minhas suspeitas”. Mas a busca por aprofundamento teórico e as respostas às perguntas feitas para os depoentes trouxeram outras luzes sobre a experiência e fizeram da pergunta inicial uma possibilidade para outras perguntas, mais do que para respostas pedagógicas e úteis para implementação de novas propostas de reorientação curricular.

Um primeiro ímpeto foi o de saber de que currículo e de que emancipação estaria falando e qual concepção de política pública para a EJA estaria subjacente a esta busca. Quanto a isso, a bibliografia deu conta em parte, pelo menos no que parecia responder sobre o significado das escolhas feitas à época da experiência vivida na reorientação curricular da EJA e para análise do caso em estudo. Mas a pergunta que nasceu após a realização das entrevistas era mais teimosa do que as primeiras e foi além do currículo escolar para jovens e adultos em busca de escolarização. A pergunta que surgiu em meio a este turbilhão de idéias na busca de respostas foi. É possível a construção de um currículo ou currículos para a EJA, aprisionados apenas no espaço escolar, quando a vida dos educandos se passa com mais força do lado de fora de seus muros?

Analisando o movimento da reorientação curricular da EJA, enquanto experiência vivida e partilhada na voz dos gestores envolvidos, ampliando o olhar para a cidade e para as possibilidades que ela oferece ou pode oferecer para a educação de jovens e adultos, inclusive os que estão na escola, detive-me em alguns aspectos sobre a EJA e suas possibilidades de construção de currículos emancipatórios na perspectiva de políticas públicas.

### **1. Jovens e adultos: sujeitos de direitos?**

Falar em jovem e adulto como sujeitos de direitos é afirmar que são pessoas com possibilidades de percursos de vida autônoma, de fazer escolhas, de decidir sobre o que querem, de decidir o que é bom ou não para eles e suas famílias, sem a tutela de outros ou de instituições ou do Estado. Podemos dizer que hoje a sociedade conquistou direitos pela existência de sua negação, ou seja, foi preciso se fazer acordos e protocolos internacionais, cartas de compromisso e outras formas de responsabilidade das nações para garantir que pessoas tenham aquilo que não estão tendo para viver bem como ser humano. Ser um sujeito de direito é ser emancipado de tal modo que saiba de sua condição de humano e do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si, para a comunidade onde vive e participar de processos de mudança numa ordem planetária contra-hegemônica, de libertação, de respeito à natureza e às pessoas.

Currículos emancipatórios na perspectiva de políticas públicas teriam este papel na escola e fora dela. Teriam a responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos do que apenas ensinar a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever sim, como instrumento para conviver em outras esferas e espaços educativos com poder de comunicação no mundo letrado em pé de igualdade com

outros humanos. Ensinar a ler e a escrever, educando-os e sendo educados por eles. Aprender com eles e suas trajetórias de vida e de trabalho e de não trabalho, e incorporar aos currículos outros saberes, talvez bem mais importantes do que os que se costuma oferecer nos espaços escolares. A educação, neste sentido, vai além da escola, pois é na sua cultura e no processo de convivência social e de experiência de produção no trabalho que jovens e adultos se educam e que educam seus filhos e convivem com suas famílias e seus amigos.

Os gestores, nas entrevistas, falaram de pessoas: de crianças, adolescentes, jovens e adultos na cidade, com direito de acesso à creche, à escola, parques, teatros, musicais, orquestras, piscinas, uniforme, material e alimentação de boa qualidade, qualificação profissional etc. Falaram de sujeitos de direitos. Havia uma certeza de que, sem esses mínimos direitos garantidos não dava para se falar em currículo, em emancipação.

Falar de sujeito de direitos é poder falar de pessoas alimentadas, com saúde, com trabalho, com lazer, com moradia decente. É falar de sujeitos com direito a ter esses direitos. E currículos escolares deveriam falar desse sujeito real, contribuir para que possa pensar sobre o que está vendo e vivendo e a olhar para esta realidade no sentido de avançar na qualidade de vida, sua e de toda a sociedade planetária.

O direito à educação, inclusive à escolarização, é para todos. A escolarização é uma parte do direito à educação, que é mais amplo e que envolve o sujeito em processos educativos, em espaços e tempos diversos, ao longo da vida. Defender a idéia de direito à educação aos trabalhadores é uma proposta mais radical do que defender escola para todos (ARROYO, 2002).

Assim, as políticas públicas para a EJA devem envolver outras ações além da escolarização, não só pelo fato de não caberem todos na escola neste momento, caso se quisesse fazer isso, mas para legitimar outros espaços educativos que existem na cidade e nos quais nossos jovens e adultos das classes populares não tem acesso, como teatro, cinema, prática de esportes etc.

No que diz respeito à escolarização, as políticas públicas educacionais devem ser desenvolvidas para além da garantia da educação básica, devem propiciar outros espaços de educação que lhes permita não só a continuidade em estudos mais avançados, mas acesso a espaços de produção de cultura e, principalmente, direito a ter trabalho, onde não seja apenas um meio para a exploração de mão de obra que contribui para o acúmulo de riqueza de outra classe social, mas o trabalho enquanto processo também educativo, onde se forma enquanto produtor de bens e serviços e com direito a consumo destes bens e produtos.

Na sociedade ocidental já conseguimos algum avanço no que se refere ao direito de escolarização. Nos países desenvolvidos isto já não é mais problema e os países do chamado terceiro mundo caminham para a universalização da educação básica. Neste sentido, o Brasil avançou pelo menos no que diz respeito à entrada de crianças no ensino fundamental. Desde a década de noventa, os índices de matrículas nesta etapa de ensino vêm crescendo e se chegou a quase 100%, o que não significa que todos permaneceram, mas discutiremos isso mais adiante. Para se conseguir estes resultados, ainda falando de escolarização no Brasil, ficaram de fora outras etapas importantes como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. A prioridade foi dada a uma das etapas da educação básica pela pressão de políticas externas que cobram resultados mínimos nesta área social. As demais etapas, entre elas a EJA, embora garantidas como direito na constituição federal,

não se concretizam em direitos de fato. Estamos ainda em discurso de atendimento, mas na prática, isso não ocorre.

Falar de garantia de direito à educação e escolarização pressupõe falar de financiamento. Falar em educação como prioridade implica falar de prioridade de recursos para educação. Como afirmou um dos gestores, em seu depoimento, se é prioridade, mas não se investem recursos em sua execução, então não é prioridade. No Brasil, por 10 anos o FUNDEF deixou de fora o financiamento de duas etapas da educação básica, a infantil e a de jovens e adultos. Criado em 1996, este fundo situou-se num contexto de reforma educacional marcada pela lógica da racionalização do gasto público, tendo como eixos a desconcentração do financiamento e sua focalização no Ensino Fundamental para crianças e adolescentes.

#### **a) Financiamento**

A luta pelo financiamento público da educação infantil e da EJA foi grande e se chegou agora à criação do FUNDEB, que as incorpora no financiamento. Este fundo corrige a exclusão explícita no fundo anterior, que deixava a EJA de fora quando do repasse de recursos aos Estados e Municípios, mas os fatores de ponderação fixados para cada etapa e modalidade da educação básica são desiguais, atribuindo à EJA a menor proporção de todos os níveis e modalidades da educação básica: 0,7 do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental urbano<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Diferenciações previstas e ponderações para 2007 (FUNDEB): Creche: = 0,80; Pré-Escola = 0,90; 1ª a 4ª série (urbana) = 1,00, se em tempo integral = 1,25; 1ª a 4ª série (rural) = 1,05; 5ª a 8ª série (urbana) = 1,10; 5ª a 8ª série (rural) = 1,15; Ensino Médio (urbano) = 1,20, se em tempo integral = 1,30; Ensino Médio (rural) = 1,25; Educação de Jovens e Adultos (fundamental/ médio ou profissional) = 0,70; Educação Especial = 1,20; Educação Indígena/Quilombola = 1,20.

Isto mostra que a EJA, apesar de ser uma modalidade considerada no mesmo patamar de outras modalidades e etapas na Constituição Federal e na LDB, é considerada “menor” quando se trata de financiamento, ou seja, não há isonomia do tratamento no que se refere a recursos.

Este tratamento diferenciado para a EJA em relação ao seu financiamento traz problemas sérios para os gestores de sistemas estaduais e municipais e compromete a qualidade de ensino aos jovens e adultos. Enquanto o governo federal continua a criar e financiar programas de alfabetização e de profissionalização para jovens e adultos, os Estados e Municípios fazem malabarismos para articular seus próprios programas e projetos aos modelos de financiamentos dos programas federais. E não há estudos que comprovem que a EJA necessite de volume de recursos menor do que as demais modalidades e níveis da educação básica. Ao contrário, dada a sua especificidade, a EJA precisa ainda de investimento em pesquisa, em formação de educadores e articulação com outros setores sociais, para além da educação.

#### **b) Qualidade**

Com uma legislação que trata a educação de jovens e adultos como menor, já que investe menos nesta modalidade da educação básica, oferecer educação de qualidade exige uma tomada de decisão política por parte dos Estados e Municípios para investimento de recursos próprios nesta área. Não são apenas recursos materiais que fazem a diferença na qualidade da educação, mas eles são importantes quando o poder público toma decisões quanto às prioridades na área educacional.

Não é possível pensar a EJA sem considerar os sujeitos que a definem e, portanto, sem olhar e considerar a realidade social em que vivem. Não será possível garantir qualidade à EJA sem olhar para alguns elementos que lhe são próprios, dada a especificidade do perfil deste jovem e deste adulto, mas também não será possível sem a sua articulação com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. É preciso continuar o investimento na educação de crianças, adolescentes e jovens, garantindo a sua permanência e avanço para as etapas seguintes. A evasão de adolescentes e jovens da escola em idade até catorze anos carece de um olhar mais apurado, seja na questão curricular e pedagógica, seja nos fatores sociais de exclusão. Os alunos que abandonam a escola nesta etapa, voltam para a escola anos mais tarde e a EJA é o espaço que os acolhe, portanto, não se pode dissociar EJA do Ensino Fundamental.

Além desta articulação, a EJA deverá ser pensada com outros setores sociais. E aí está o desafio para o poder público e os gestores educacionais: trazer para o currículo da escola a vida que está lá fora, com seus problemas e suas possibilidades de superação de problemas. E esta educação deverá ser pensada para o espaço escolar, mas também para fora dela, com flexibilidade de tempos e de percursos curriculares que atendam as necessidades dos jovens e dos adultos reais. Propor um currículo ou currículos para a EJA pressupõe a relação sistemática com o mundo do trabalho (e do não-trabalho) e da cultura. Desconsiderar estes elementos seria alijar a educação e aprisioná-la em percursos escolares viciados e que já provaram serem insuficientes para dar qualidade ao que se propõe como novo, como emancipatório.

Incluir a questão do trabalho no currículo da EJA é mais do que prepará-lo para o mercado de trabalho; este já o exclui com ou sem escolarização. A

preparação para o trabalho é também importante e uma necessidade imediata apontada pelos próprios educandos ao retornar para a escola nesta fase da vida, mas esta articulação implica pensar sobre esta relação do sujeito com o trabalho ou o não trabalho. Preparar-se para o trabalho enquanto vínculo social, mas preparar-se para compreender os seus mecanismos de exclusão e avançar para o estágio de intervir nestes mecanismos pela organização popular. É no espaço dos movimentos sociais que eles se educam enquanto sujeitos de direito; é aí que se dá a luta por moradia, por escola, por lazer, por transporte, por saúde e por outros benefícios sociais, e estes espaços são, muitas vezes, ignorado pela escola. A intersectorialidade é fundamental ao se pensar a parceria do poder público com os movimentos sociais organizados, seja para garantir o direito à alfabetização e escolarização, seja para a inclusão social.

Os movimentos sociais que oferecem alfabetização estão mais próximos da realidade do jovem e do adulto do que a escola. As possibilidades de conveniamento e de financiamento dos movimentos sociais com o poder público é importante, pois o responsabiliza por esta tarefa enquanto garantia de direito público à educação, mas compartilha de possibilidades de construção de currículos mais abertos e de experiências pedagógicas calcadas no modelo da educação popular, cuja metodologia tem sustentação na pedagogia freireana.

## **2. Os conteúdos, a metodologia e a avaliação**

Não havia proposta, por parte da SME, de mudança na matriz curricular, com redistribuição de disciplinas para este ou aquele segmento da EJA. Não se deteve também na escolha de conteúdos, ou pelo menos não de uma lista de conteúdos a serem trabalhados. O esperado era que as escolas pudessem construir estes

percursos com os educandos a partir da concepção de que é possível a construção de saberes a partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo: o educando e o educador.

O educando traz o conhecimento construído na relação social, de trabalho, da política. O educador, pela sua formação, detém o conhecimento científico acumulado pela sociedade ao longo dos últimos séculos e traz também sua experiência educativa como educando e educador. O diferencial está na forma em que se constroem novos conhecimentos. Segundo Freire (1995), para “o educador progressista coerente, o necessário ensino de conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade” (p.29). Para ele não é possível pensar em conteúdos em si mesmos ou quase em si mesmos, como se o contexto escolar em que são tratados “pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do ‘pensar’ certo desligado do ensino de conteúdos” (p.29). A escolha por este ou aquele conteúdo e a forma como serão abordados, depende também de uma opção metodológica. Esta escolha não é neutra: nem dos conteúdos, nem da metodologia. Neste sentido o papel do poder público, gestor da educação, deve ser claro e indicar os princípios e diretrizes para a construção desses currículos.

Estes princípios e diretrizes devem ser definidos a partir da garantia dos direitos fundamentais da pessoa e isso é inegociável. Pode-se negociar, por exemplo, se vão estudar sobre a falta de água potável no planeta neste ou naquele ano de escolaridade, mas não se negocia o direito da pessoa de ter água potável para viver, pois implica um ato essencialmente político: o de participação para a mudança. Dito de outra forma, é inegociável qualquer decisão que venha ferir os direitos básicos da pessoa humana.

Para avaliar a qualidade da educação, é preciso definir qual qualidade se pretende alcançar com o trabalho educativo. A avaliação das competências leitora e escritora na EJA é importante, pois pode fornecer elementos importantes sobre a sua condição de letramento, sobre as suas dificuldades de aprendizagem e forjar intervenções para se obter melhores resultados, mas é insuficiente para indicar a qualidade da educação como um todo, do currículo vivido no cotidiano da prática educativa e de sua relação com a vida fora da escola.

Uma avaliação da EJA deveria considerar esses elementos com base nos princípios de inclusão, de respeito aos seus diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes ciclos de vida que convivem no mesmo espaço educacional. Associada à idéia de construção de currículos emancipatórios, para se avaliar tal processo, está a idéia de avaliação emancipatória (SAUL, 2000). Na prática, seria necessária a implantação de um modelo de avaliação que fosse coerente com a proposta de construção curricular. Pode-se dizer que isto foi possível de se realizar no que se referia à avaliação do processo de reorientação curricular da equipe central, da SME/DOT-EJA com as equipes regionais, mas não foi possível chegar à discussão desta concepção de avaliação com as escolas, no sentido de provocar a reflexão sobre uma prática diferenciada de avaliação.

Quando algumas equipes regionais apontam que não havia clareza por parte da SME/DOT-EJA sobre que reorientação curricular da EJA, talvez tenham razão, mas não de todo. Têm razão porque pode não ter ficado claro que, de fato, não se queria a imposição de um outro currículo, uma outra estrutura, para substituir o que já estava na Rede. Talvez não estivesse mesmo explicitado o suficiente para compreender que se pretendia construir com as escolas este outro, ou outros novos currículos. E talvez tenha mesmo faltado esta compreensão, inclusive para a equipe

central como um todo, sobre a concepção de currículo que se estava trabalhando no movimento de reorientação curricular. Precisamos de certezas, de modelos testados e aprovados para ter confiança em mudanças. No momento em que foi solicitado às escolas fazer propostas de novos modelos curriculares para a EJA, houve uma dificuldade grande em propor algo novo, diferente do que já existia e, muitas das propostas que chegaram não eram mais do que modelos reformados das matrizes curriculares existentes.

O que estava em jogo neste movimento de reorientação curricular era mais a relação do sujeito com o conhecimento e com o processo de construção de novos conhecimentos do que os conteúdos que seriam desenvolvidos em cada ano ou termo da EJA. A metodologia proposta para a elaboração de novos projetos curriculares nas escolas contribuiu muito para com as equipes de gestores e professores neles envolvidos e ficou claro que não há viabilidade de projetos coletivos que não sejam construídos coletivamente. Isto pressupõe um olhar da gestão sobre as possibilidades reais de garantia desses espaços para professores que trabalham diretamente com a EJA, especificamente para tratar sobre a EJA.

A dificuldade em manter a centralidade da discussão da EJA no educando explica a forma como os professores sempre foram tratados nos processos de mudanças curriculares e a resistência em assumir novas formas de construção de currículos. Na área educacional vive-se um paradoxo em relação a reformas, reorientações ou mudanças curriculares: se as mudanças vêm “de cima para baixo”, ou seja, imposta pelos gestores hierarquicamente acima dos professores, são chamados de “pacotes” e a eles se resiste por não terem sido ouvidos. Quando são chamados para participar do processo de construção de novas propostas também resistem e essa resistência é pouco compreendida por quem está na gestão, com

“boa vontade” para ouvir e até incorporar as contribuições dos educadores e educandos. A razão não deve ser por não querer assumir o trabalho; de qualquer forma o fará, estará lá, em sala de aula para exercer seu ofício. Esta nova forma de construção e vivência de currículo pode significar ainda mais responsabilidades a recair sobre seus ombros.

Esta resistência pode ocorrer de dois modos: pelo silêncio ou pela reação, ou poderia dizer que ela acontece de forma silenciosa e ruidosa, pois o silêncio também é reação. A ruidosa se manifesta de forma verbal, seja em espaços micro, como a sala de aula ou a escola, mas também em espaços coletivos de maior visibilidade, especialmente se esses espaços são dados por quem está no poder. Muitas vezes os discursos são claros quanto ao desejo de não querer outro modelo, ou seja, de se manter tudo como está, mas também podem trazer outras questões, de ordem filosófica ou pedagógica, em discordância com o que se propõe; querem mudar, mas querem outra mudança que não esta proposta pelo governo que está na gestão educacional. A silenciosa se dá pela não participação nas discussões ou pelo simples fato de não fazer acontecer, na prática, o que se propõe.

A lógica neoliberal de educação é perversa para com os educandos, mas também para com eles, educadores. As perdas profissionais que tiveram nos últimos anos marcaram sua vida de forma direta e fazem de tudo para defender o pouco que ainda têm e que foi conquistado a duras penas.

Além disso, para o educador existe outra ameaça que está diretamente ligada à questão curricular. Se o conhecimento não é mais objeto de poder do professor sobre o aluno, mas é construído na relação entre ambos e mediatizado por ele, isto implica perda de poder e, uma vez mais, sente-se abandonado como se sentiu com

relação à avaliação, na organização da escola em ciclos. Sem entrar neste tema de forma mais aprofundada, vale dizer que está ainda na sua memória esta mudança e a insegurança que esta mudança trouxe para a sua prática pedagógica. São mudanças estruturais de nível epistemológico que requerem tempo para a assimilação e incorporação na prática educativa cotidiana da escola.

As mudanças de estrutura da organização do currículo enquanto conteúdos e disciplinas são mais fáceis de serem absorvidas e as novas gerações de educadores se adaptam a elas com maior facilidade. Mas quando as mudanças se referem à questão do currículo como conhecimento, são mais difíceis de serem aceitas e levam um tempo maior para serem colocadas, realmente, em prática. Isto acontece também com a avaliação: convivemos com modelos antagônicos de avaliação ainda hoje, apesar de termos feito, há mais de uma década, a inauguração da organização da escola por ciclos, que prevê também uma nova forma de avaliar.

Como então, falar de currículos emancipatórios para educandos, sem discutir o papel do professor na construção desse currículo? Não é algo que se tenha como receita pronta a ser reproduzida seguindo orientações e prescrições didáticas. O educador precisa compreender que concepção dá sustentação a esse jeito de fazer currículo e descobrir novas formas de colocá-lo em prática. O primeiro passo se dá em processos formativos e o segundo, vivenciando a experiência, no dia-a-dia do fazer pedagógico. Ele também é produtor e não apenas reproduzidor de conhecimento.

A construção de currículos emancipatórios para a EJA passa necessariamente pelos processos de formação permanente de educadores. Compreendendo que o educador se forma em processo, a partir de sua condição de

inacabamento, e compreendendo também que a formação deve se dar de forma dialógica e processual, num ir e vir, da prática educativa para a teoria e desta retornar à prática, na perspectiva de transformá-la, partimos da premissa de que uma gestão educacional deve propiciar tal formação aos seus educadores se pretende estimular e implementar a criação de novos currículos.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a construção de currículos emancipatórios pressupõe a participação como meio e o segundo é que a vivência desses currículos deve ter a emancipação como fim.

a) Construção de currículos: não é possível pensar em construir currículos emancipatórios para a EJA sem a participação dos sujeitos da EJA envolvidos neste processo de construção.

b) Vivência dos currículos: a experiência de vivência dos currículos deve ter a emancipação dos sujeitos como fim. Para além da aprendizagem escolar está a necessidade e a urgência de se pensar em possibilidades de emancipação das pessoas.

### **3. Centralidade versus autonomia do currículo**

Não foram poucas as vezes que a questão da autonomia da escola em relação ao currículo em contraposição a currículos centralizados, vieram à baila durante o movimento de reorientação curricular da EJA. Esta preocupação se fazia presente tanto para a equipe central quanto para as regionais. Esta última até pela insegurança do que seria realmente ter a responsabilidade de gerir tal descentralização.

Uma das questões que está em jogo quando se fala em centralidade e autonomia do currículo é a relação entre currículo e poder. Quem controla o currículo controla não só a educação, mas também os modos como esta se relaciona com o meio produtivo. O que deve ser ensinado em cada tempo histórico sempre foi decisão de quem está no poder. Com o controle do que se deve ensinar é mais fácil exercer o controle social e a escola reproduz este controle sobre os educandos pelo currículo. Esta forma de exercício de poder está arraigada no imaginário dos educadores e não é tarefa fácil mudar esta concepção. Há muitos estudos sobre esta forma de exercício de poder demonstrando sua pretensa neutralidade e sua influência e controle sobre o pensamento e sobre os corpos dos educandos. Modelos de currículos descentralizados normalmente têm sua centralidade garantida pela avaliação padronizada de aprendizagens, o que torna uma vez mais o currículo centralizado, com a vantagem para o governo de responsabilizar a escola pelo seu fracasso e continuar com o controle do currículo como antes.

Um dos temas que perpassou diversos momentos do movimento de reorientação curricular da EJA foi esta dualidade do currículo: ter um currículo único, centralizado, formalizado com conteúdos definidos para um público alvo específico ou a criação de currículos autônomos, pelas escolas, considerando a realidade local dos jovens e adultos da cidade ou, quiçá, de cada região da cidade.

O aprofundamento sobre o significado e as implicações de construir currículos emancipatórios não “pegou” de imediato na discussão com a Rede. A preocupação recaía mais sobre a estrutura e os conteúdos que teriam uma nova EJA e quando se tratava de discutir autonomia x centralidade de currículos, o consenso a que se chegou com as equipes regionais era que a SME deveria traçar princípios e diretrizes comuns e as escolas formularem e experimentarem modelos a partir daí.

Este processo de reflexão foi interessante porque permitiu um olhar sobre os fundamentos que se tinham em relação a uma nova EJA, mas uma expectativa muito grande de como seria enfrentar, na prática, os problemas advindos desta descentralização, desta autonomia que se daria às escolas. Em outras palavras, como seria o controle do currículo por parte de quem faz a gestão educacional central.

#### **4. Tempo**

O tempo de realização do sonho, da utopia não é o tempo do agora, do imediato. Mas é no tempo imediato que se podem traçar caminhos, que se constroem possibilidades de trajetos para se chegar onde quer. Os sonhos não nascem e nem se fazem sozinhos. Vêm de outros tempos, trazem a memória daquilo que deveria ser e ainda não foi. E projeta para ser feito num outro tempo, com as condições forjadas para isso. Sonho não é ilusão, é desejo de se ter o que não se tem e não se viveu ainda, ou o que se perdeu.

Na educação vários tempos se entrecruzam. Assim como se entrecruzam sonhos e utopias. O tempo dos educandos e dos educadores, com tempos diferentes de aprender e de ensinar. O tempo dos gestores escolares, que driblam o tempo administrativo e a urgência de um tempo pedagógico, conjugados com o tempo dos educadores e dos educandos. O tempo das pessoas que trabalham com a educação tem que ser o tempo da ação pedagógica, mas a sabedoria estará não só em conciliar tempos diferentes para as tarefas que a rotina lhes impõe, como se a educação fosse imutável. É preciso forjar outros tempos para a educação, sair de suas matrizes curriculares engessadas e sem vida, de seus horários rígidos de escolarização, que aprisionam os educandos em salas de aula, como se este fosse o único espaço possível para o trabalho educativo. Resistimos a mudanças de

tempo porque só sabemos lidar com eles aprisionados nesta estrutura. A definição da educação no tempo da escola é tão antiga e foi tão fortemente arraigada enquanto representação do que é escola, que muitos não sabem que já foi diferente e não acreditam que possa mudar.

Para a educação de jovens e adultos, o tempo da escola não coincide com o seu tempo de trabalho e de vida familiar. A evasão dos educandos que voltam à escola mostra que este tempo definido para a sua escolarização não responde à sua necessidade de sujeito aprendente. O tempo da escola está fortemente marcado pelo tempo do currículo, mas ele mesmo faz parte do currículo; o que é feito ou não no tempo da escola faz parte do currículo. Faz parte pela sua oferta e pela sua negação. Vemos resultados insatisfatórios tanto de permanência do jovem e adulto na escola, quanto de resultados de aprendizagens e, mesmo assim, resistimos em mudar. Nos agarramos àquilo que sabemos fazer e tendemos a por a culpa do fracasso naquele que fracassou e justificamos que seu tempo não é mais apropriado para a educação e não o contrário.

Os gestores de políticas públicas, lidam com a relação conflituosa do tempo dos grandes projetos, que poderão deixar marcas do seu governo, com o tempo do trabalho cotidiano, quase insano, quando se quer fazer muito em pouco tempo, pois o tempo da política parece seguir outro relógio e não aquele feito para a ação pedagógica, no tempo do sujeito a ser educado. O tempo de quem está na gestão educacional de um determinado governo é pouco, mas é grande para quem está fora. Os mesmos quatro anos, insuficientes para a execução de políticas públicas por parte de quem está no poder, parecem não terminar para aqueles que pretendem iniciar ou retornar ao poder.

Qual o tempo necessário para que um projeto de educação possa de fato, ser implementado? Como se articulam os tempos da urgência pedagógica e da política? Há problemas a serem resolvidos e que não dependem de vontade de quem está no governo, seja de direita ou de esquerda, como manter a estrutura das escolas funcionando, por exemplo. E não há dúvidas atualmente de que a escola deve ser para todos e de qualidade, principalmente quando os países são cobrados por resultados para cumprir acordos de financiamentos internacionais e por ser reconhecida a importância da educação para o seu desenvolvimento e inserção no mundo globalizado em situação de igualdade ou de menor desigualdade. O governo federal cobra dos Estados e Municípios este retorno e quem assume um governo municipal sabe de sua tarefa de atendimento a demanda por escolarização e de resultados positivos no ranking comparativo com outros estados ou municípios.

Poderia distinguir os tempos das políticas públicas em:

a) *Tempo de governo*: é passageiro, temporal. Varia de acordo com o âmbito; no caso do governo municipal é de quatro anos para cada gestão. Um dos principais desafios neste tempo de governo é ter capacidade de conciliar a governabilidade e a fidelidade aos princípios e programas de governo quando eleitos. No campo pedagógico o desafio se coloca quanto à capacidade de convencimento de que sua proposta de mudança é boa e que vale a pena realizar e de fazer chegar à escola, no tempo de sua gestão, as mudanças que propõe.

b) *Tempo político*: também é passageiro, mas é mais amplo do que o dos governos. Envolve o tempo do partido político e pressupõe articulações em torno dos sonhos e de projetos de futuro. Esta articulação envolve ações para se manter no governo ou voltar para o governo.

c) *Tempo da educação*: mais estático do que os demais, tem sua base na permanência, na continuidade. Depende dele a continuidade de uma sociedade que se aceita como ideal, como boa para as futuras gerações. As mudanças no campo educacional, no tempo dos governos, são mais propensas a se adequarem aos tempos da política em detrimento de mudanças de concepções e de práticas pedagógicas.

c) *Tempo pedagógico*: há um tempo pedagógico pensado para a viabilização das propostas de mudanças curriculares nas escolas. Este tempo pedagógico conflita com os tempos (mais lentos) necessários para mudanças de concepção na educação e os tempos de governo (mais rápidos) com os limites do tempo político que dá apoio aos tempos de governo. O desafio está também em conciliar estes tempos na exeqüibilidade de propostas, mas, principalmente, na sua continuidade.

O que vai diferir de um governo para outro e das equipes que são indicadas para assumir esta tarefa em cada governo é exatamente isso: *como* será atendida esta demanda e *que* qualidade se pretende imprimir para a educação na cidade. A partir dessas escolhas é que se podem definir os tempos para a implementação dos projetos, pois dependem da concepção que se tem de educação, de homem/mulher e de mundo. A partir desta concepção e dos sonhos que se tem em relação a que homens e mulheres querem formar para viver neste mundo é que se vai definir a educação que será oferecida a crianças, adolescentes, jovens e adultos. O discernimento entre o que se pode realizar a curto, médio e longo prazo é fundamental para não se perder em ativismos sem planejamento ou gastar tanto tempo no plano que não sobre tempo para a ação.

## 5. Continuidade / descontinuidade

A questão do tempo faz pensar em termos de continuidade e descontinuidade, não só de ações de governo, mas também em relação ao tempo que se pode levar para a mudança de concepções e o que é necessário para que ocorram rupturas epistemológicas.

Promover mudanças pedagógicas e curriculares consome um tempo e uma energia que, por vezes, desanima seus propositores. O tempo para mudanças epistemológicas não é o mesmo para mudanças de grades curriculares, que ocorrem com muito mais frequência e de forma muito mais pragmática.

Olhando para a história da educação vemos que não houve mudanças significativas no que diz respeito à relação com o conhecimento nas últimas décadas ou mesmo no século passado. As rupturas se deram em momentos históricos marcados por mudanças estruturais da sociedade. Uma dessas mudanças se deu no século XX e se refere à entrada das classes populares na escola como garantia de um direito social, mas isso não garantiu outras mudanças no que diz respeito à relação com o conhecimento. Outra mudança significativa que também adveio de mudanças estruturais no trabalho foi o desenvolvimento das novas tecnologias, em especial o da informática, e isto teve interferência na relação com o conhecimento.

Mas de um modo geral, a educação e a forma como esta é tratada na sociedade, é aceita na sua forma mais antiga, ou seja, a escola detém o conhecimento e deve se encarregar de transmiti-lo às novas gerações. Sair desse modelo, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento para outros espaços educativos para além da escola, é algo que custa um tempo maior do que deseja aqueles que querem mudança.

Assim, podemos dizer que há tempos diferentes para questões ligadas à educação. Uma de cunho epistemológico e outra de cunho político, ou seja, como fazer acontecer mudanças epistemológicas. Esta pesquisa não alcança a questão das possibilidades e do tempo para as mudanças epistemológicas, ou seja, aponta para a tendência de continuidade do modelo existente e a vontade de romper com este modelo, mas não tem dados para uma análise a respeito, embora fale sobre isso ao almejar mudanças de currículo e transformação social. Descontinuidade, neste caso, significa ruptura e é isso que se pretende, mesmo que a longo prazo, com processos de reorientação curricular como a que se propôs na EJA.

O problema de descontinuidade traz no seu bojo o da continuidade quando se refere a projetos diferenciados dos existentes. Quando se forjam novos modelos, num tempo político diferente do tempo pedagógico necessário para que sejam implementados, a continuidade adquire outro contorno, fazendo-se então necessária para se solidificar novos paradigmas ou mesmo novos projetos.

Os projetos curriculares de governos padecem do problema de descontinuidade. A cada governo que se muda, seja em nível federal, estadual ou municipal, os projetos sofrem rupturas. Muitas vezes isso ocorre dentro de um mesmo governo ou quando um mesmo governo é reeleito e se muda a composição política do mesmo. Há que se distinguir aqui a ruptura de modelos epistemológicos, ou de paradigmas. Estes têm um curso bem mais amplo e uma profundidade maior, além de envolver um âmbito maior do que o local, regional e até mesmo nacional. A educação e o que a ela diz respeito, em nível mundial, obedece a uma agenda transnacional que define as agendas nacionais, como já vimos. Detemos a nossa atenção a projetos de mudanças curriculares em nível local, como é o caso da reorientação curricular da EJA, objeto desta pesquisa.

Para que mudanças educacionais curriculares ocorram em nível sistêmico, do ponto de vista da viabilidade de implementação e avaliação, algumas questões se colocam diante dos gestores educacionais, entre elas a mudança das equipes gestoras das políticas educacionais, o financiamento dos projetos e a avaliação de como se dão estas mudanças no cotidiano da escola.

Sobre as equipes gestoras de políticas públicas educacionais, a cada vez que se trocam as pessoas, especialmente aquelas com poder de decisão sobre tais políticas, a mudança é sentida na base, seja pela presença ou pela ausência. Pela presença quando os novos gestores trocam de prioridade, ignorando o que se passou antes e até onde se deu a implementação do mesmo e trazendo novas propostas. Pela ausência quando aquilo que era prioridade não é cuidado. Não se acaba com o projeto oficialmente, mas como não faz parte das prioridades, caminha “sozinho” e acaba morrendo.

Os indicadores de medida do tempo e da ação política e pedagógica, numa gestão que se pretende democrática e com objetivos de inclusão e qualidade na educação com vistas à transformação social, não pode ser apenas de resultados, mas considerar alguns fatores de ponderação deste alcance. Ao avaliar a reorientação curricular da EJA, alguns fatores devem ser considerados:

a) fidelidade aos princípios constituídos no início do governo, especialmente no que se refere à inclusão escolar e permanência com qualidade social;

b) gestão de recursos públicos a partir do princípio da gestão democrática no campo pedagógico, enquanto possibilidade de formação e, no campo administrativo, enquanto garantia de participação na tomadas de decisões em relação a prioridades de investimento de recursos públicos;

c) execução de políticas sociais e educacionais, a partir da capacidade de fazer acontecer, nas escolas, a ação pedagógica coerente com os princípios definidos para a educação, no tempo do governo;

d) análise de resultados prospecção de futuro, com distinção do que se prevê alcançar a curto, médio e longo prazo e incluindo análise de realidade social e de demanda escolar.

## CONCLUSÃO

### **Currículos emancipatórios: possibilidades...**

O movimento de reorientação curricular da EJA foi o caso estudado nesta pesquisa, tendo como foco a construção de currículos emancipatórios para a EJA na perspectiva de políticas públicas e, como problema, a possibilidade desta construção na conjuntura educacional atual.

Tendo participado deste movimento e procurado um distanciamento do objeto para a realização da pesquisa, no sentido de permitir um olhar crítico sobre a ação e um aprofundamento teórico acerca dos temas que o envolve, volto-me agora para as possibilidades, reais, concretas, de se operar mudanças na educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo.

O corpo teórico que deu base à reflexão da ação desenvolvida fala quase que por si só sobre as intenções que se colocam daqui para adiante. A opção por crivar a experiência a partir da teoria crítica de currículo aponta, de certa forma, para o que se quer e para os desafios que se colocam diante do desejo de mudanças para a EJA.

Na introdução deste trabalho, quando utilizei a metáfora da preparação para uma festa, o fiz ensejando uma nova sociedade, transformada, onde todas as pessoas possam ter uma vida mais digna, sem exploração e com possibilidade de escolhas, como sujeitos emancipados, do ponto de vista pessoal e social. Do ponto de vista pessoal, refiro-me à possibilidade de emancipação da pessoa enquanto sujeito capaz de superar a dicotomia entre oprimido x opressor dentro de si para libertar-se do opressor que mora dentro de si e construindo novas possibilidades de relação com o outro.

No que diz respeito à emancipação social, esta se insere no campo político no qual o indivíduo deve ser partícipe, não podendo se abster de seu papel enquanto sujeito transformador, capaz de intervir em processos coletivos de mudança, seja dentro deste modelo de sociedade, relativizando as diferenças sociais e as relações de poder, a curto e médio prazo, ou mesmo para operar mudanças estruturais a longo prazo.

Tenho a convicção de que será possível transformar a sociedade, do ponto de vista de sua estrutura, no longo prazo, mas que é possível haver conquistas sociais para as classes populares em médio e curto prazo, com a sua participação. Acredito também que a educação, inclusive a escolar, tenha um papel muito importante no que diz respeito à formação das pessoas para forjar outros modelos de organização social, onde haja a possibilidade de se construir relações menos díspares e com menor diferença de condição de vida entre as pessoas. Assim, a educação adquire outra conotação, para além da transmissão de conhecimentos com caráter estritamente técnico e pretensamente neutro, avançando para o papel de responsabilidade de construção do sujeito social.

Com esta premissa, o currículo tem um papel fundamental nos processos educativos, seja pela escola ou em outros espaços, enquanto ferramenta que permita aos sujeitos intervir nas mudanças que se desejam imprimir à sociedade. No âmbito educacional, em nível sistêmico, construir este currículo ou currículos emancipatórios – como foi referido neste trabalho – é um desafio que se insere em campos diversos para os gestores públicos de educação.

Cada um desses campos, que apresento a seguir, num esforço de síntese conclusiva da pesquisa, trazem possibilidades e preocupações, não obedecendo a

uma ordem cronológica, tampouco de importância, mas assim organizados para facilitar a exposição das idéias. A distinção que faço é apenas didática. Na dinâmica das práticas sociais eles se mesclam e se confundem.

### **1. Campo da utopia**

Um governo municipal que tenha pretensões de se inserir no campo da utopia, ao tratar de mudanças estruturais de sociedade e enquanto mobilizador de processos para a concretização de tais mudanças, não pode gerir o processo educativo desarticulado de outros setores e segmentos sociais nos quais se inserem os sujeitos deste processo educativo. Seria contraditório desenvolver um trabalho calcado na manutenção da estrutura social ou do modelo econômico, sabendo que estes são responsáveis pela exclusão e que é pelo fim da exclusão que se propõe a trabalhar.

A educação se inscreve no campo da utopia como uma possibilidade de ali, em seu bojo e estrutura, forjarem-se novos caminhos a partir de suas contradições. A teoria crítica aponta a educação como uma das formas de manutenção de modelos sociais vigentes, atribuindo ao currículo um papel fundamental no que diz respeito à reprodução da ideologia dominante. Se aceitamos esta premissa, entendemos que o currículo pode ser também um artefato de mudança e, portanto, não pode ser ignorado pelos governos e gestores educacionais em seus planos e nas ações que vão fazer chegar até as crianças, adolescentes, jovens e adultos que dependem da educação pública, escolar ou não.

Assumir a posição de quem acredita na possibilidade de construção de um mundo mais justo, solidário e ecologicamente sustentável, traz implicações de ordem conceitual que, por sua vez, traz implicações de ordem política, ou seja, na tomada de decisão sobre os projetos e ações a serem desenvolvidos em nível municipal,

bem como sobre as estratégias de implementação das mesmas e sua articulação com os demais espaços da cidade. Penso que não seja possível realizar, em nível sistêmico, um trabalho educativo que faça a diferença numa gestão educacional, sem pertencer ao campo das utopias, como também não é possível, do ponto de vista da exequibilidade de projetos para se chegar aonde se deseja, ficar apenas neste campo.

Aqui se coloca um desafio para gestores educacionais: forjar caminhos possíveis para a realização de projetos de mudança no tempo político sem perder a dimensão utópica. Numa gestão de quatro anos, há que se dedicar um tempo sistemático, para o aprofundamento sobre esta questão. Muitos dos educadores que defendem esta bandeira, que cultivam sonhos de transformação social, passaram pela experiência militante nos movimentos populares ou pela participação ativa na política partidária e muitos ainda estão neste trabalho. Não se pode ignorar, no entanto, que muitos educadores da Rede, inclusive os que estão em cargos de confiança em governos populares, não têm esta experiência e não reconhecem este movimento como sendo necessário para manter vivo o sonho de um mundo melhor e, principalmente, acreditar que a construção deste outro mundo é possível. Isto aponta para a necessidade de formação permanente de educadores, cuidando para não cair apenas em estudos teóricos, mas fazendo a articulação desta com a ação política e pedagógica.

Na EJA, a utopia se fez presente desde os pressupostos teóricos e se tentou, na ação, enquanto coordenação do movimento de reorientação curricular, explicitá-la e ser coerente com aquilo que se propunha fazer.

## 2. Campo da ética

Este talvez seja o campo mais difícil e mais importante para quem trabalha com políticas públicas. No caso da educação não é diferente. Embora este tema não tenha sido tocado, de forma direta, durante as entrevistas, estas trazem indícios de sua importância. A lacuna nas perguntas e o silêncio nas respostas não fazem menos importante este campo, nesta proposição final.

A ética, que trata de princípios e valores do sujeito e da sociedade, é expressa na ação cotidiana do serviço público, especialmente nas políticas públicas, ou políticas sociais públicas, nas normas e condutas da instituição e das pessoas que estão na gestão das mesmas. Poder-se-ia dar atenção a pelo menos dois aspectos onde se deve ser fiel aos princípios e valores estabelecidos a partir da ética:

### *a) aplicação dos recursos*

Este item é fundamental que seja considerado na política pública educacional. Por um lado, a opção pelas prioridades de investimento financeiro em projetos e ações, de acordo com o plano inicial proposto e pelo qual foram eleitos os que estão no governo e aqueles por eles indicados para exercerem esta função. De outro, e não menos importante, está o acompanhamento destes investimentos por parte da população, o que pressupõe mecanismos de controle social sobre tais recursos. Aqui é indispensável o investimento em ferramentas que permitam o controle pela transparência na apresentação de propostas, bem como na prestação de contas. As novas tecnologias, como a computação e o acesso à Internet e aos meios de comunicação escrita e falada, devem contribuir para propiciar o acesso da população a dados, não só de investimento financeiro, mas também dos resultados do trabalho realizado. Isto inclui, na educação, dados sobre atendimento (e não-

atendimento) de demanda por escolas e creches, gastos com merenda, uniformes, publicações, contratos de serviços e todos os demais, onde o dinheiro público deve estar a serviço do bem público.

Na EJA, em nível federal, cujo fator de ponderação para financiamento, aprovado para o FUNDEB, é inferior ao destinado às demais etapas, há que se pensar em formas de equiparação, pelo menos em nível municipal.

*b) relação com as pessoas*

Na educação, onde se pretende que as relações institucionais sejam democráticas e as pessoas respeitadas em suas diferenças e valorizadas em suas possibilidades de contribuição no processo educativo, a ética deve estar presente como elemento fundante no tratamento com elas.

Não nos referimos aqui apenas à “boa educação” – necessária para a convivência humana – mas especialmente no que diz respeito à fidelidade a ideais e projetos comuns e respeito às pessoas. Respeito ao outro não significa ausência de conflitos, seja por idéias, por espaço e mesmo por poder; isto faz parte do processo em relações democráticas. O conflito permite o crescimento das pessoas pelo exercício de argumentação e de defesa ou negação de posições filosóficas, teóricas e/ou práticas.

No plano de formação das equipes de trabalho, central e regionais e dos educadores da rede, faz-se necessário pensar sobre a *educação do olhar* do educador, especialmente no que diz respeito à utopia e ao sujeito real para qual as políticas públicas são implementadas .

### **3. Campo da ação**

O campo da ação está intimamente ligado à questão do tempo. As políticas públicas de governos municipais, como vimos anteriormente, têm um tempo marcado pela urgência. Esta urgência política de fazer acontecer o mais rápido possível as promessas de governo, se contrapõe ao tempo necessário para o trabalho do campo da utopia e este pode ficar relegado a um segundo plano se não houver sabedoria para conciliar a ambos.

Estes tempos também se cruzam com a urgência do tempo pedagógico. No dia seguinte à posse de governo, há cobrança sobre a proposta para a educação especialmente sobre aquelas ações que serão desenvolvidas e que afetarão diretamente escolas.

Na apresentação desta proposta para a educação, há a expectativa, por parte das escolas, mas também da sociedade como um todo, sobre a concepção de educação que dará base ao trabalho durante a gestão, bem como sobre as estratégias e recursos para que se consiga dar conta do que foi prometido. Ao mesmo tempo em que se espera algo “novo”, que justifique a mudança de governo e de gestão educacional, teme-se as rupturas com o modelo que existe.

No campo da ação também está a formação das equipes de trabalho, em nível central e nas regiões. São essas equipes, especialmente em nível central, que terão a responsabilidade de definir metas, elaborar planos e colocar em prática tais propostas. A formação das equipes de trabalho, na educação, tem uma especificidade singular que é a necessidade – e nem sempre a possibilidade – de conciliar, nas mesmas pessoas, as competências pedagógicas para o

desenvolvimento das ações com concepção não só pedagógica, mas de visão de mundo, como tratamos no item anterior.

Para a Rede é fundamental que a equipe central tenha clareza no que se propõe como modelo de educação, quais os fundamentos que o definem e quais as estratégias pensadas para que seja vivenciado por esta mesma Rede. As equipes regionais, respeitada a diversidade política de sua composição, não podem estar alheias aos propósitos do governo e da gestão educacional e devem lembrar que, para as escolas, elas são a SME, ou seja, representam o “rosto” da gestão, descentralizado, com possibilidades de capilarização das ações do governo e da gestão educacional, dada a extensão territorial da cidade.

A concepção que sustenta o discurso de autonomia das escolas também serve para as equipes regionais e é importante que cada região tenha um projeto que atenda às suas especificidades, a partir de um diagnóstico fiel e atual do perfil sócio-econômico e cultural da população, especialmente aquela atendida pela Rede.

A EJA se insere numa especificidade que vai além do perfil sócio-econômico e cultural. Na verdade não existem dados censitários que indiquem, precisamente, onde estão e quem são os jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolarização e isso é essencial para que uma gestão educacional elabore estratégias de atendimento desta demanda. Esta é uma das urgências para o trabalho de reorientação curricular da EJA. Como realizar um trabalho sem saber quem são, onde estão, o que fazem, o que esperam da educação estes jovens e adultos? Não é possível forjar novos tempos e espaços educativos e construir novos currículos, sem conhecê-los, sem saber de suas dificuldades, de suas possibilidades e de suas esperanças.

Ainda no campo da ação, há que se definir o lugar da EJA dentro da educação como um todo, que não pode estar dissociada das etapas anteriores e posteriores da Educação Básica. A gestão deve definir o seu alcance, enquanto formuladora e implementadora de políticas públicas, nas ações e projetos educativos para jovens e adultos, na escola ou fora dela. Deve avaliar também o seu alcance na articulação e parceria com outros segmentos sociais ligados a jovens e adultos na cidade para o desenvolvimento de políticas integradas que respondam à suas necessidades em relação á educação e isto inclui a alfabetização, a escolarização, a profissionalização e a continuidade dos estudos em níveis mais elevados.

#### **a) ação pedagógica**

A ação pedagógica proposta pela gestão, deve traduzir os fundamentos e a ética subjacente ao projeto de educação que se quer para cidade. As políticas educacionais terão sua concretude efetivada na escola e nos demais espaços educativos pensados para tal, na ação com os educadores e educandos.

Nesta tarefa, os gestores devem ter a preocupação com, pelo menos, dois aspectos da ação pedagógica: o político e o técnico. No aspecto político há que se explicitar a opção teórico-metodológica para o trabalho a ser realizado na Rede e esta deve ser coerente com os princípios e valores que sustentam a promessa de governo e da gestão educacional. Também coerente deve ser a definição dos conteúdos a serem trabalhados, não só aqueles que dizem respeito à epistemologia que se quer imprimir à Rede, mas é preciso ter um acompanhamento em relação àqueles trabalhados na relação direta entre educador e educando, nas diferentes formas de organização do conhecimento e nas diferentes etapas da educação básica. No que diz respeito à parte técnica, não se pode ignorar a importância do

“saber fazer”, com qualidade, aquilo a que se propõe enquanto construção de conhecimento. Para isso, é preciso se dar atenção à didática do professor, em especial sobre modos de intervenção com qualidade, no sentido de superação das dificuldades apresentadas pelos educandos, quanto às competências leitora e escritora, sem no entanto, tratar a técnica pela técnica.

A avaliação também faz parte da ação pedagógica e deve ser um tema prioritário no trabalho nos gestores educacionais. Deve estar no plano de urgência da SME não só a avaliação da aprendizagem, necessária para o replanejamento das ações com vistas à melhoria da qualidade da educação, mas também dos processos educativos como um todo e isto, inclui avaliarem-se também como gestores educacionais.

#### **b) a formação de redes**

A ação pedagógica a ser realizada pela gestão educacional, desde o nível central até chegar à “ponta do sistema”<sup>58</sup>, pressupõe uma gama de relações que se constroem pela formação de redes<sup>59</sup> nas diferentes instâncias de poder, fora e dentro desse sistema. As redes internas se dão na relação entre educadores e educandos, educadores e educadores, escolas e escolas, escolas e equipes regionais e esta com a equipe central. Fora do sistema educacional estão as relações com as outras secretarias do governo municipal, em formulação e

---

<sup>58</sup> Chamo de “ponta do sistema”, a capilaridade onde chega o poder público na ação pedagógica, ou seja, os diferentes espaços educativos forjados para a construção e vivência de currículos: salas de aula nas escolas, classes de alfabetização no MOVA-SP, espaços de leitura e de vivência cultural nos CEUs etc.

<sup>59</sup> A informática e a Internet têm contribuído para agilizar as redes de comunicação e isso mostra que há possibilidade de avançar nesta área urgência do investimento nesta área, seja no que se refere a equipamentos e conexão virtual como à formação de pessoas para lidar com esta forma de comunicação.

execução de políticas sociais públicas e também com outros setores sociais que fazem parceria na execução dessas políticas.

Para além do governo municipal estão as relações com o governo estadual, especialmente no que diz respeito ao atendimento de demanda, mas também em relação a projetos sociais, ampliando a rede de proteção social. A relação com o governo federal também é importante, não só pela parte que se refere à captação de recursos, mas no diálogo em torno de modelos educacionais que melhor respondam às necessidades do município, sem imposição de projetos e programas, mas trabalhando em rede no sentido de ampliar as possibilidades de comunicação e capacidade de atendimento das demandas advindas da realidade social local.

Outras redes são possíveis também na relação com a sociedade civil organizada, contribuindo para a efetiva ação educacional emancipatória. Na EJA esta rede de relações é vital, especialmente em se tratando da intersectorialidade.

Não se pode ignorar também a força da comunicação com outras redes de conhecimento, especialmente a das artes, esta como vínculo de relações com outros povos e outras culturas. Investir na relação com tais redes que forma um campo de luta em favor da vida, da justiça, da humanização do mundo.

Assim, a partir da experiência vivida como partícipe do movimento de reorientação curricular da EJA na cidade de São Paulo e com a ampliação do olhar sobre ele em decorrência desta pesquisa, arrisco-me a indicar alguns elementos que devem ser considerados pelos gestores públicos na construção de currículos emancipatórios para a EJA. Esses elementos são apontados abaixo:

a) *Manter a utopia*: é necessário acreditar na possibilidade de se construir um outro mundo, melhor, com vida digna para todas as pessoas e vida sustentável no planeta. Não é possível trabalhar com a educação de jovens e adultos na perspectiva emancipatória sem este mínimo vínculo com o futuro, com projetos de vida e de sociedade a serem construídas, sem a crença na possibilidade de mudança, para melhor, da sociedade em que se vive. Mesmo para aqueles que não acreditam em utopia, em sonho, ficarão abertos ao diálogo se perceberem a certeza e a segurança por parte de quem está na coordenação das propostas e das ações;

b) *Cultivar a ética*: os fins não justificam os meios quando se trata de formular e implementar políticas públicas para jovens e adultos na cidade, seja na escola ou fora dela. É necessário haver coerência entre os princípios e a ação pedagógica que passa, necessariamente, pela ação política. A transparência nas tomadas de decisões e nas ações, principalmente aquelas relacionadas a investimentos em recursos materiais é fundamental para se levar avante projetos educacionais inovadores;

c) *Conciliar os tempos da política, dos governos e da ação pedagógica*: os tempos que se conflitam não podem ser empecilhos para a realização do trabalho urgente, tampouco desculpa para abdicar da utopia. O planejamento da ação deve prever os diferentes tempos de modo que jovens e adultos possam ser beneficiados enquanto sujeitos de direitos, inclusive à educação. O discernimento entre esses diferentes tempos e sua explicitação é também importante para que se possa saber onde se situa cada uma das etapas de um projeto, que pode ultrapassar, por exemplo, o tempo de um governo;

d) *Valorizar os educadores*: não é possível pensar na implementação de políticas públicas educacionais sem a valorização profissional dos educadores da EJA. A condição de vida dos educadores é fundamental para que ele realize um trabalho de qualidade na educação. Esta valorização pressupõe remuneração condizente com suas necessidades de ser humano para viver bem e com direito não só à moradia e saúde, mas também ao acesso à cultura e ao lazer. E tão importante quanto isso, está a sua valorização enquanto seres epistemológicos, capazes de produzirem conhecimento, valorizados em sua ação de protagonismo pedagógico;

e) *Produzir conhecimento*: quem coordena projetos em níveis sistêmicos deve produzir e estimular a produção de conhecimento a partir da prática pedagógica dotada de intencionalidade, como é o caso da escola, mas também a partir de outras experiências realizadas em diferentes espaços educativos da cidade;

f) *Traçar diretrizes e metas para a ação pedagógica*: é fundamental que se tenha proposta de políticas públicas educacionais, com indicação de metas para a ação pedagógica da EJA, logo no início da gestão. Sabemos que as metas podem ser avaliadas em processo e retomadas a partir de tal avaliação, mas é necessário que se tenha definido, desde o início da gestão educacional, aonde se quer chegar. A rede de escolas precisa ter segurança quanto ao novo que se propõe;

g) *Formar pessoas para a ação pedagógica*: a formação dos educadores é fundamental para se fazer chegar até os educandos, na prática, a reorientação curricular desejada. Deve-se garantir espaço para a formação política, no sentido de assumir uma posição frente à ação educativa, seja quanto aos objetivos que se quer alcançar do ponto de vista da educação, seja quanto aos conteúdos, metodologia e avaliação. A formação política não é desprovida de

conteúdos e os conteúdos escolares não podem ser despolitizados, como não podem ser ignorados na formação dos educadores e educandos enquanto bagagem cultural importante para sua formação intelectual. Também a formação didática para o trabalho com tais conteúdos deve ser valorizada, em consonância com a metodologia proposta, para fazer chegar à sala de aula ou outros espaços educativos, o que se propõe de novo na EJA;

h) *Gerir processos administrativos em favor da ação pedagógica*: a administração na educação não tem fim em si mesma. Deve contribuir para a viabilização de projetos em favor dos educandos jovens e adultos. Faz-se necessária a competência técnica e a agilidade na elaboração e execução de projetos, sem no entanto, perder a dimensão da ética e da fidelidade aos princípios os que fundamentam.

i) *Fomentar a produção de redes*: é possível e necessário fomentar e estimular a criação de redes de comunicação entre os educandos da EJA, na escola ou em outros espaços sociais, bem como dos educandos com outros segmentos da escola e ampliando-as para relações inter-comunicativas entre as escolas e com outros espaços educativos. No caso da EJA, enquanto sistema que formula políticas públicas, deve participar e estimular a participação em redes específicas em espaços regionais, nacionais e internacionais, no sentido de articular ações e projetos com abrangência maior do que o espaço apenas da cidade;

j) *Fomentar e propiciar o uso das novas tecnologias*: não se pode ignorar o poder das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nem ter medo de investimento nesta área, especialmente a informática e a Internet, mas também em outras formas de comunicação. A ousadia no trabalho de educação e

comunicação com investimento em máquinas de boa qualidade e na formação de educadores em relação ao papel das TICs na EJA.

Estas indicações têm a ver com a esperança de se forjar novas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos. Esperança do verbo esperar, ao modo de Freire (2004a), que vê a esperança como “um condimento indispensável à experiência histórica” (p.72). Para ele, a esperança faz parte da natureza humana e seria contraditório dizer que nos acreditamos como seres inconclusos e conscientes do inacabamento de nossa constituição humana, epistemológica se não estivermos dispostos a “participar de um movimento de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (p.72). Seria também contraditório que uma pessoa que se define como progressista, que se incomoda com a injustiça e com a discriminação, e que recusa o fatalismo histórico, não seja criticamente esperançosa (p.73).

É nessa esperança, do verbo esperar, que concludo esta pesquisa, na certeza de que é possível construir currículos emancipatórios para jovens e adultos, apesar dos limites impostos e das resistências, mas na ação contínua de fazer acontecer as mudanças desejadas.

**Esperançar... sempre!**

Tecer o amanhã:  
com os sonhos,  
com os desejos,  
com a ação do dia-a-dia.

Antecipá-lo:  
na busca,  
na experiência,  
no diálogo com o outro.

Preparar-se:  
para celebrar,  
para viver  
a alegria da festa.

*Lurdinha/2008*

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. (2006) Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza et al. **Currículo e avaliação: uma articulação necessária**. Textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire; Edições Bagaço.
- ADORNO, Theodor W. (2002) Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- APPLE, Michael W. (2002) A política do conhecimento oficial: faz sentido um a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- APPLE, Michael W. (2006). **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- ARROYO, Miguel. (2005). **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. Gomes de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2002). O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- ASSMANN, Hugo (org.). (2005) **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. (2004). **A educação como política pública**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1997) Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Educação Brasileira**, jan/fev/mar/abr, pp. 26-34.

\_\_\_\_\_. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum (1981). In: **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**. Ano 1, nº 1, pp.49-56.

\_\_\_\_\_. (2003). **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. São Paulo: Raaab, pp.19-27.

BODGAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Kanopp. (1994) **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2003) **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez.

BRUNEL, Carmem. (2004) **Jovens cada vez mais jovens na educação de adultos**. Porto Alegre: Ed. Mediação.

CAMPOS, Maria Malta. (2004) Analisis general: reflexionando sobre la calidad educativa. In: CEAAL. **Reflexionando sobre la calidad educativa**. México, DF: CEAAL.

\_\_\_\_\_. (2002) **Consulta sobre qualidade na escola**: relatório final. São Paulo: FCC/DPE.

\_\_\_\_\_. (2000). A qualidade da educação em debate. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 22, jul./dez., p. 5-35.

CHIZZOTTI, Antonio. (2006). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes.

CORROCHANO, Maria Carla et al. (2008). **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as política públicas**. São Paulo: Ação educativa, Instituto Ibi.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (2007) **Preconceito contra o analfabeto**. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2005) Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: SECAD/RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção Educação para todos. UNESCO, MEC, RAAAB, p. 17-30.

\_\_\_\_\_. (coord.). (2003) **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa.

\_\_\_\_\_. Promovendo o direito à educação ao longo da vida. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2003d). Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – RRCEJA. **Encarte do Caderno nº 1**. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. DOT/EJA. São Paulo: SME. Pp. 17-21.

\_\_\_\_\_. (2000) **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985-1999**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo.

DORIA, Og Roberto; PEREZ, Maria Aparecida. (2007) **Educação CEU e cidade**. Breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. SME.

FREIRE, Paulo. (2006a) **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2006b) **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2006) **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2005) **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro.

\_\_\_\_\_. (2004a) **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2004b) **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria (org.) (2001). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP.

\_\_\_\_\_. (2000) **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

\_\_\_\_\_. (1997a) **Educação e mudança**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1997b) **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. (1995) **A educação na cidade**. .2. ed. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. (1989) **A importância do ato de ler em três artigos que se entrecruzam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. (2003). Trad. Adriana Lopez. **Medo e ousadia**. O cotidiano do Professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; FREIRE Ana Maria Araújo (org.) (2001). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. (2001) **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, Henry A. (1997). **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. (1988) **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. (1986). **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. (2001). Cultura Popular e a Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. (1998). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 67-98.

HADDAD, Sérgio (org.). (2008). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez-Ação Educativa-Actionaid.

HORKHEIMER, Max. (2000). **Teoria tradicional y teoria crítica**. Barcelona: Paidós.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default\\_coment.sh](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default_coment.sh), acesso em 20 de set 2008.

JARA, Oscar H. (1994) **Para sistematizar experiência**: uma propuesta teórica y práctica. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.

KRAWCZYH, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sergio (orgs.). (2000). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. (1999). **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre-Belo Horizonte: Artmed-UFMG.

LIBÂNEO, José C. OLIVEIRA, João F. e TOSCHI, Mirza S. (2007). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio C. (2000). **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Coleção Guia da Escola Cidadã, Vol. 4. São Paulo: Cortez-IPF.

LIMA, Licínio C., AFONSO, Almerindo Janela. (2002). **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MADURO, Otto.(1994). **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes.

MATOS, Olgaria. Modernidade e mídia: o crepúsculo da ética. In: MIRANDA, Danilo Santos de. **Ética e cultura**. (2004). São Paulo: Perspectiva: SESC-SP.

MAYO, Peter. (2004). **Gramsci, Freire e a educação de adultos**. Porto Alegre: Artmed.

O'DONNELL, Guillermo. (2003). **Democracia, desarrollo humano y derechos humanos**. (Mimeo). Buenos Aires, Argentina.

OLIVEIRA, Marta Kohl. (2002) Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e Adultos**:

novos leitores, novas leituras. Campinas-SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. (2003) **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico prática. Campinas: Papyrus.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timoth. **Educação de jovens e adultos**: memória contemporânea (1996-2004). Brasília: MEC/UNESCO.

PEREZ, Maria Aparecida. (2007) **Educação, CEU e cidadania**. Breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: SME.

PINTO, Álvaro Vieira. (2001). **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez.

PIOVESAN, Flávia. (2003) **Concepção contemporânea de direitos humanos**. Mimeo (palestra proferida em São Paulo / maio de 2003).

POCHMANN (org.), Marcio e AMORIM, Ricardo (org.). (2003), **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez.

POSSANI, Lourdes de Fatima Paschoaletto. (1999) **Sombras e luzes**. A exclusão na suplência organizada em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1992-1998). Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC.

PUCCI, Bruno (org.). (2003). **Teoria crítica e educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frnkfurt. 3a ed. Petrópolis-São Carlos: Vozes-UFSCar.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). (2003) **Letramento o Brasil**. São Paulo: Global.

\_\_\_\_\_. (org.). (2002) **Educação de jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas-SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa.

SACHS, Jeffrey. (2005). **O fim da pobreza**. Como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos. São Paulo: Companhia das Letras.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2007) **A educação que ainda é possível**. Ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2000) **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. Pérez. (2000). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2006). **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez.

SAUL, Ana Maria (org.). (2005). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola.

\_\_\_\_\_. **Avaliação emancipatória**. (2000) Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (2001-2004) **Coleção Círculos de formação** (8 cadernos). São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004a) **Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. Caderno temático nº 2. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004b) **Gestão, currículo e diversidade**. Caderno Educação nº 05. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004c) **Construindo projetos para a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno nº 5. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004d) **Construindo uma nova EJA para São Paulo**. Caderno nº 4. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004e) **Poetizando diferenças**. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004f) **Traçando o perfil dos educandos e professores da EJA**. Caderno nº 3. Coleção uma nova EJA para São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004g). **Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento**. Caderno nº 2. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2004h) **Vivências na construção de projetos para EJA**. Caderno nº 6. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2003) **Coleção cadernos didáticos CIEJA** (20 cadernos). São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2003a) **Caderno Educação nº 04**. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2003b) **Leitura de mundo, letramento, alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade**. Caderno temático de formação nº 1. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2003c). **Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos - RRCEJA**. Caderno nº 1. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. São Paulo: SME.

\_\_\_\_\_. (2003d). **Reorganização e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – RRCEJA. Encarte do Caderno nº 1**. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo. DOT/EJA. São Paulo: SME.

\_\_\_\_\_. (2002). **Plano de trabalho e proposta político-pedagógica**. Caderno Educação nº 3. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2001a) **Caderno Educação nº 1**. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2001b) **Caderno Educação nº 2**. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2001c) **Movimento de Alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo - MOVA-SP: exercício de cidadania (2001-2004)**. São Paulo.

SEN, Amartya. (2003). **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras.

SEVCENKO, Nicolau. (2005). **A corrida para o séc. XXI**. O loop da montanha-russa. São Paulo: Cia das Letras.

SPOSATI, Aldaisa. (2000) **Mapa da Exclusão/Inclusão Social na cidade de São Paulo**: dinâmica social nos anos 90. São Paulo, CDRom.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.) (2007). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global.

TEODORO, António e TORRES, Carlos Alberto, (orgs.). (2006). **Educação crítica e utopia**. Perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez.

TEODORO, António. (2003). **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governar**. São Paulo: Cortez.

TORRES, Maria Rosa. (2001). **Educação para todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO. (2004). **O perfil dos professores brasileiros**. O que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: UNESCO-Moderna.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (2004) Educação: um direito de todos. In BEOZZO, José Oscar. **Educar para a Justiça, a solidariedade e a paz**. São Paulo: Paulus.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. (1997) A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, Robert, et alli. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, pp. 49-159.

## **ANEXOS**

1. Quadro com dados dos entrevistados
2. Cópia do Caderno nº 1 da Coleção Uma nova EJA para São Paulo
3. Cópia da Portaria nº 3006/2004 (EJA)