

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**OS FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CENTROS
EXCLUSIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

THIAGO FIJOS DE SOUZA

São Paulo

2021

THIAGO FIJOS DE SOUZA

**OS FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CENTROS
EXCLUSIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo

2021

Souza, Thiago Fijos de.

Os fundamentos político-pedagógicos dos centros exclusivos de educação de jovens e adultos no município de São Paulo. / Thiago Fijos de Souza. 2021.

193 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^a. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. CEMES. 2. CIEJA. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Política educacional. 5. Fundamentos político-pedagógicos de EJA.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador - UNINOVE

Prof^a Dr^a. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (Mackenzie)

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

São Paulo

2021

AGRADECIMENTOS

Eterna gratidão a minha mãe Lenita, que me colocou aqui e jamais deixou que eu esmorecesse ou desanimasse diante das dificuldades da vida, que acompanhou a maior parte desse processo de pesquisa e fez a passagem antes de que fosse concluído, a ela dedico esse trabalho. Ao meu pai Luiz pela estrutura e apoio fornecido ao longo de minha vida escolar e acadêmica, e agora pelo companheirismo de dividirmos uma morada. A minha irmã Verônica e minha companheira Julia pelo incentivo e encorajamento para seguir em frente. A minha sobrinha Rafaela por me ensinar a beleza da dança e a poesia do corpo em suas apresentações magníficas.

Agradeço a oportunidade do desenvolvimento dessa investigação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, dirigido pelo professor José Eustáquio Romão, com quem tive a oportunidade de travar profundas discussões que permitiram avanços fundamentais em minha pesquisa. Em seu nome agradeço a todo corpo docente do PPGE, em especial ao professor Dr. Carlos Bauer de Souza pelos conhecimentos compartilhados e por aceitar compor minha banca de defesa, ao professor Dr. Manuel Tavares, a professora Dra. Rosemary Roggero pela interlocução e aprendizagem. Agradeço a Cristiane de Marco Soares por sua competência, apoio e atenção para resolução das burocracias acadêmicas. Agradeço também aos trabalhadores e trabalhadoras anônimas da Uninove que são responsáveis pelo funcionamento de toda a estrutura da universidade. Agradeço ao companheirismo de todo corpo discente do PPGE que tem uma peculiaridade, é composto em quase sua totalidade de professores e professoras, que buscam aprimoramento para o engajamento da prática docente e lutam por uma educação de qualidade.

Um especial agradecimento ao Professor Dr. José Eduardo de Oliveira Santos pela escuta, as provocações e as “desorientações” que desenharam essa investigação, bem como agradeço ao professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho pelas críticas no exame de qualificação, e, posteriormente, por ter me abrigado sob sua orientação, que ajudou a iluminar os meus caminhos de pesquisa até a conclusão.

Gratidão a Professora Dra. Maria Lúcia Marcondes C. Vasconcelos pelo aceite em participar da banca de qualificação, assim como em minha banca de defesa da dissertação.

Agradeço imensamente a atenção e a gentileza das professoras da Rede Municipal de Educação de São Paulo: Êda Luiz, Lourdes de Fátima Paschoaleto Possani, Lucia Sarkissian, Themis Florentino dos Santos e Suely Leite Hatada, pois sem seus depoimentos sobre a realidade escolar da EJA nos centros exclusivos esse trabalho não seria possível. Do mesmo modo agradeço a atenção de Marcio Ferreira dos Santos por me receber para consulta aos arquivos do Conselho Estadual de Educação em meio a Pandemia de Covid.19, e por disponibilizar documentos de grande valia para recuperação histórica do CEMES. Agradeço a Eber Fadini Silva do departamento de Memória Documental do Centro de Múltiplos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pela disponibilização de documentos imprescindíveis a essa pesquisa.

Agradeço todos e todas estudantes da Educação de Jovens e Adultos pelo esforço e pela busca do direito que lhes foi subtraído. A garra e o empenho desses homens e mulheres se transforma em combustível e incentivo aos meus estudos.

RESUMO: Esta investigação teve como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente a política pública proposta para essa modalidade de ensino no município de São Paulo, por meio de dois centros educativos exclusivos: o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES, 1992-2002) e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA, 2003-2017). Tais centros, organizados em distintos períodos e governos, indicam mudanças conceituais na política municipal de EJA, respondendo aos desafios políticos de cada tempo histórico, particularmente no momento da criação do CEMES e na substituição deste pelo CIEJA, entre 2002 e 2003. Nosso objetivo foi compreender os fundamentos político-pedagógicos da política municipal de educação de jovens e adultos que cada Centro apresenta. Para tanto, analisamos e relacionamos esses fundamentos diante dos desafios e demandas de política educacional de cada momento histórico, em que as alterações institucionais ocorreram. Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa. Para conhecer nosso objeto de estudo, realizamos uma revisão da literatura acadêmica na plataforma de BDTD da Capes, nas plataformas Scielo e Google Acadêmico, com os descritores: “políticas de educação de jovens e adultos em São Paulo”, “CEMES”, “CIEJA”. Utilizamos como fontes de pesquisa dados e a legislação sobre EJA produzida a partir dos anos de 1990, documentos disponibilizados pelo Departamento de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e do Conselho Estadual Educação (CEE-SP) e um conjunto de entrevistas com profissionais que participaram da elaboração e/ou implantação da proposta de cada Centro. Como resultado da pesquisa, encontramos evidências de que a educação popular se constitui como a base dos fundamentos político-pedagógicos, que alicerçaram os centros exclusivos de EJA, quando de sua concepção. Posteriormente, quando ocorreu a implementação dos centros, esses princípios foram abandonados. No movimento de substituição do CEMES pelo CIEJA, em meio a disputas políticas do momento, os fundamentos originais, fundados na educação popular, foram recuperados.

Palavras-chave: CEMES; CIEJA; Educação de Jovens e Adultos; fundamentos político-pedagógicos de EJA; política educacional.

ABSTRACT: This investigation had as object of study the Youth and Adult Education (as we call EJA), specifically the public policy proposed for this modality of education in the city of São Paulo, through two exclusive educational centers: the Municipal Center for Supplementary Education (CEMES, 1992-2002) and the Integrated Center for Youth and Adult Education (CIEJA, 2003-2017). These centers, organized in different periods and governments, indicate conceptual changes in EJA's municipal policy, responding to the political challenges of each historical time, particularly at the time of the creation of CEMES and its replacement by CIEJA, between 2002 and 2003. Our goal was to understand the political-pedagogical foundations of the municipal policy of youth and adult education that each Center presents. To do so, we analyzed and related these fundamentals in light of the challenges and demands of educational policy at each historical moment, when institutional changes occurred. Methodologically, we have opted for a qualitative approach. In order to know our object of study, we conducted a review of academic literature in the Capes BDTD platform, in the Scielo and Google Academic platforms, with the descriptors: "youth and adult education policies in São Paulo", "CEMES", "CIEJA". We used as research sources data and legislation on EJA produced since the 1990s, documents made available by the Department of Documentary Memory of the Municipal Secretariat of Education of São Paulo (SME-SP) and the State Education Council (CEE-SP) and a set of interviews with professionals who participated in the preparation and/or implementation of each Center's proposal. As a result of this research, we found evidence that the political-pedagogical foundations that based the exclusive centers of EJA had a significant influence of popular education at the time they were conceived, having been removed from this framework when implemented and, in the movement to replace CEMES by CIEJA, the original foundations are being recovered amid political disputes.

Keywords: CEMES; CIEJA; Youth and Adult Education; political and pedagogical foundations of EJA; educational politics.

RESUMEN: El objeto de esta investigación fue la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), específicamente la política pública propuesta para este tipo de educación en el municipio de São Paulo, a través de dos centros educativos exclusivos: el Centro Municipal de Educación Superior (CEMES, 1992-2002) y el Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA, 2003-2017). Estos centros, organizados en diferentes periodos y gobiernos, indican cambios conceptuales en la política municipal de EJA, respondiendo a los retos políticos de cada momento histórico, particularmente en el momento de la creación del CEMES y su sustitución por el CIEJA, entre 2002 y 2003. Nuestro objetivo era comprender los fundamentos político-pedagógicos de la política municipal de educación de jóvenes y adultos que presenta cada Centro. Para ello, analizamos y relacionamos estos fundamentos frente a los retos y exigencias de la política educativa en cada momento histórico, cuando se produjeron los cambios institucionales. Metodológicamente, hemos optado por un enfoque cualitativo. Para conocer nuestro objeto de estudio, realizamos una revisión de la literatura académica en la plataforma BDTD de Capes, las plataformas Scielo y Google Académico, con los descriptores: "políticas de educación de jóvenes y adultos en São Paulo", "CEMES", "CIEJA". Utilizamos como fuentes de investigación los datos y la legislación sobre la EJA producidos a partir de la década de 1990, los documentos puestos a disposición por el Departamento de Memoria Documental de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (SME-SP) y el Consejo Estatal de Educación (CEE-SP) y un conjunto de entrevistas con profesionales que participaron en la preparación y/o implementación de la propuesta de cada Centro. Como resultado de esta investigación, encontramos evidencia de que los fundamentos político-pedagógicos que fundaron los centros exclusivos de EJA tuvieron una influencia significativa de la educación popular en el momento en que fueron concebidos, habiendo sido sacados de este marco al implementarse y, en el movimiento para reemplazar CEMES por CIEJA, se están recuperando los fundamentos originales en medio de disputas políticas.

Palabras clave: CEMES; CIEJA; Educación de Jóvenes y Adultos; fundamentos políticos y pedagógicos de EJA; políticas educativas.

LISTA DE SIGLAS

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEJA - Centro Estadual de Estudos Supletivos – Dona Clara Mantelli

CEMES - Centro Municipal de Ensino Supletivo

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CJ - Complementação de Jornada

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CONFITEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

COPEDE – Coordenadoria Pedagógica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEJA – Divisão de Educação de Jovens e Adultos

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

DRE - Diretoria Regional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Estudos Nacionais de Estudos Pedagógicos

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro para Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidaria

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

REE – Rede Estadual de Educação

RME – Rede Municipal de Educação

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SME - Secretaria Municipal de Educação

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

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 10 |
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| Sobre a questão, conjectura e objetivos de pesquisa..... | 26 |
| Marco metodológico e epistemológico | 28 |
| Organização da dissertação..... | 33 |
| | |
| 1. ELEMENTOS INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL..... | 34 |
| 1.1. Do período colonial à República..... | 35 |
| 1.2. Da República ao final do século vinte..... | 40 |
| 1.3. Política de educação de jovens e adultos no século vinte e um... | 54 |
| | |
| 2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO PAULO..... | 63 |
| 2.1. Dados sobre escolarização no município de São Paulo..... | 68 |
| | |
| 3. OS CENTROS EXCLUSIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO..... | 72 |
| 3.1. Centros Municipais de Ensino Supletivos – CEMES..... | 74 |
| 3.2. Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.... | 101 |
| 3.3. A fala dos gestores: CEMES e CIEJA em debate..... | 117 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 133 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 140 |
| ANEXOS..... | 151 |
| Anexo 1. Processo CEE-SP nº 0563/1992..... | 151 |
| Anexo 2. Roteiro de entrevista..... | 192 |
| Anexo 3. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 193 |

APRESENTAÇÃO

Minha experiência como docente em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo me despertou interesse em construir uma investigação sobre a temática, particularmente sobre os índices de “evasão” e abandono dos sujeitos que retornavam à escola para concluir uma etapa do ensino básico, o fundamental dois, e não o efetivavam, mesmo sendo essas matrículas em um centro exclusivo para atender as necessidades específicas da EJA. Essa foi a problemática inicial com a qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho no segundo semestre de 2018, motivado pela necessidade de compreender as razões do desaparecimento de estudantes de suas cadeiras ao longo do ano letivo nas classes em que lecionava. Nesse processo conheci um grande provocador que se tornou meu orientador, o professor Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, o Edu, com quem trabalhei ao longo de dois anos e cheguei até o exame de qualificação.

Iniciando os caminhos da pesquisa, após aprovação no processo seletivo no PPGE, desenvolvi um breve artigo e o apresentei no XIV Seminário Nacional de Pesquisa da Uninove em novembro de 2018 com o título *Evasão ou expulsão de estudantes jovens e adultos da escola? Alguns desafios preliminares de um campo de pesquisa*. Nesse movimento me deparei com uma vasta bibliografia sobre o tema que respondiam generalizadamente aos problemas particulares de minhas observações em sala de aula, e as discussões com Edu me levaram a ampliar o escopo da pesquisa para além de minha atuação no CIEJA, de modo a problematizar os fundamentos políticos e pedagógicos que colocaram de pé os centros exclusivos de EJA em São Paulo. De alguma maneira o horizonte da pesquisa se inverteu ao observar que a elaboração da política pública para a EJA nos centros exclusivos guardava elementos para que esses estudantes concluíssem a escolarização básica com a oferta de uma estrutura escolar diferenciada, mas com algumas variações de esforços, a depender da gestão dos governos na cidade para essa área.

A pesquisa toma novo folego no ano seguinte e começamos a recuperar historicamente as origens desses centros exclusivos de EJA, no mesmo momento

em que minha atuação profissional em um CIEJA foi reconhecida por meio de dois prêmios relativos ao trabalho que liderei, e foi desenvolvido em conjunto com a equipe docente, atendendo a demanda da comunidade escolar, acessamos o *Prêmio Territórios Educativos*, do Instituto Tomie Ohtake e o *Prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino Municipal*, da Câmara de Vereadores de São Paulo, ambos no ano de 2019. O título do projeto foi: *Expedições CIEJA Vila Prudente/Sapopemba: em busca de afrrreferências na Cidade de São Paulo*. Porém a continuidade desse trabalho é interrompida diante do ingresso de um novo gestor, externo à comunidade escolar, que não foi eleito pelo Conselho de Escola, mas sim escolhido pela Dirigente Regional de Educação, apesar de ter sido o último colocado da lista enviada à DRE, algo que fere a autonomia do CIEJA. Daí em diante se iniciou um desmonte significativo da escola, rompendo autoritariamente com o Projeto Político Pedagógico crítico e democrático que ali existia, impondo barreiras aos programas pedagógicos em curso, culminando no desligamento de parte dos professores que desenvolviam as ações premiadas da escola ao final do ano letivo.

Importante destacar esse contexto de intervenção e desestruturação no campo educacional como um fenômeno que não se localiza apenas na macro esfera federal brasileira, a qual assistimos ser desinvestida sistematicamente desde o golpe institucional de 2016, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, agravado pela eleição de Bolsonaro em 2018, com seus ministros que sucateiam cada vez mais a ciência, a pesquisa acadêmica e as estruturas de ensino em todos os níveis no país, particularmente sobre a EJA, a extinção do SECADI como um dos primeiros atos após a posse o Ministro Ricardo Vélez Rodríguez é um crasso exemplo. Atualmente a EJA não tem nenhum órgão no MEC ao qual pode ser reportado.

Essa experiência de maus ministros seguiu com a catastrófica passagem do sucessor de Vélez Rodrigues, Abraham Weintraub, que, com assinatura de Bolsonaro, nomeou interventores e interferiu na autonomia universitária empossando reitores não eleitos. Mesma forma e modo de operar ocorrida em uma esfera local, na experiência democrática frustrada do CIEJA, por exemplo, rompida por interesses políticos escusos entre a Dirigente Regional e o candidato que caiu no território de “paraquedas”. São eventos passíveis de comparação na realidade conjuntural autoritária a qual vivemos.

Podemos supor que o modelo de gestão do campo educacional a nível federal é baliza para ações autoritárias semelhantes, como ocorreram com as justificativas para o desligamento dos professores do CIEJA ao final do ano letivo de 2019, argumentada por meio de uma suposta reestruturação pedagógica na escola, que não foi apresentada em nenhuma instancia colegiada, nem mesmo na DRE, pois essa tal reestruturação se quer existiu. Não existia projeto algum, era destruição pela própria destruição, acompanhado de perseguição e assedio contra os profissionais que defendiam uma gestão democrática da escola, pois, mesmo após o desligamento dos professores do CIEJA, fomos contemplados novamente com o Premio Paulo Freire de Qualidade de Ensino da Câmara Municipal de São Paulo no ano de 2020 pela execução do projeto pedagógico *Descolonizar os cotidianos (in)visíveis: culturas e povos indígenas na formação da cidade de São Paulo e da sociedade brasileira*, que esse mesmo gestor criou barreiras para sua efetivação, e quando premiado foi à Câmara de vereadores tentar impugnar a premiação por questionar a legitimidade de um trabalho executado com excelência, o que nós faz refletir: como um educador pode recusar um prêmio ao qual sua escola teria sido agraciada? Para isso não temos resposta, mas a menção a essas questões estão colocadas na realidade e fazem parte dos bastidores da investigação por povoaram a mente do pesquisador, assim como levados em debates com o orientador em reflexões sobre os limites e entraves para o aprimoramento da política pública dos CIEJA's.

Relevante sublinhar que minha experiência em uma unidade de CIEJA de maneira nenhuma é regra entre as demais escolas, muito pelo contrário, pois as experiências demonstradas no *I Seminário de práticas dos CIEJAs: garantia dos direitos e qualidade da Educação de jovens e adultos*, organizado pela DIEJA/COPED/SME-SP em outubro de 2019 evidenciam a qualidade das ações desenvolvidas por esses Centros exclusivos de EJA, sobretudo quando as unidades escolares trazem comprovações de efetiva participação de toda comunidade escolar nos processos educativos, e como a gestão democrática gera resultados qualitativos e significativos às aprendizagens.

Prova de bons resultados na relação entre educação e participação podem ser evidenciados também nos documentos *Retratos da Educação de Jovens e*

Adultos: histórias e relatos de práticas; na Revista Repertório EJA – Grandes Temas; e CIEJAs na cidade de São Paulo - Identidades, Culturas e Histórias, que foram discutido e produzidos por profissionais que atuam na EJA, e foram publicados pela DIEJA/COPED/SME-SP em 2020. No conjunto de textos contido nesses documentos, os quais tive o prazer de participar dos debates que os construíram e apresentar um artigo no primeiro citado, em parceria com o professor Claudio Bispo Santana, também evidenciam que as prática escolares na EJA, sobretudo nos CIEJA's, são qualificadas quando há escuta, todos e todas têm direito de fala e as decisões são coletivas. Portanto, felizmente, minha experiência empírica representa um ponto fora da curva em relação aos trabalhos pedagógicos que são desenvolvidos nesses Centros.

Contudo, meu afastamento enquanto docente da EJA, além de criar distância com o universo de estudo, se constituiu em um desafio de âmbito profissional, que foi somado a outras questões que impactaram, em alguma medida, no desenvolvimento da pesquisa, como o agravamento de problemas de saúde e, principalmente, pela perda de minha mãe em fevereiro de 2020. Seguido a isso, a disseminação de uma pandemia que alterou a rotina de toda a humanidade, a mim interferiu no acesso aos arquivos e no encontro com interlocutores/as que pretendia entrevistar. Mas os desafios foram sendo superados.

Mesmo diante de todos esses problemas fui animado pelo professor Edu, que me ajudou no processo de prorrogação dos prazos e exigências do PPGE-Uninove e logramos êxito no exame de qualificação em julho de 2020. Porém, para nossa surpresa, Edu foi demitido pela instituição no dia seguinte de minha aprovação na qualificação. Situação que me deixou indignado pela desvalorização imposta ao professor e ao desprezo aos que junto dele trabalhavam, descartado como se não houvesse projetos em andamento, deixando “órfãos” todos e todas orientandas e a linha de pesquisa que liderava.

Essa situação impôs a necessidade de substituição de orientação de meu trabalho, que se realizou e seguiu com orientação do professor Dr. Celso de Carvalho, o qual não mediu esforços para fazer reuniões, se colocando a par do cenário de minha investigação, promovendo a reorganização das entrevistas com minhas interlocutoras, que se realizaram de maneira virtual, assim como para

organizar a consulta e as perguntas aos documentos que estiveram impedidas de serem cheçadas durante a pandemia, e acessados tardiamente.

Em meio a todos esses desafios, apresento os resultados dessa investigação que se constituiu com grande esforço do qual pretendo contribuir com o campo científico da educação de modo geral, e particularmente com a chamada sociologia das políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Nossa investigação tem como tema de estudo a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente a política de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo. A realidade, que muitas vezes se materializa para nós por meio de números, expressa a necessidade urgente dessa modalidade de ensino no Brasil e, portanto, a necessidade da reflexão crítica e contínua sobre uma modalidade de educação e escolarização que ainda se faz indispensável no enfrentamento das barreiras de exclusão social existentes na sociedade brasileira.

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, revela os números dessa realidade no país: um contingente de 12 milhões de analfabetos entre pessoas com mais de 15 anos de idade, correspondendo a uma taxa de 6,8%; mais de 33% da população acima de 25 anos não cumpriu o ensino fundamental; e a escolaridade obrigatória, que se encerra com a conclusão do ensino médio, é a realidade de menos de 47% da população adulta, significando que mais da metade da população brasileira sequer concluiu a etapa básica de escolarização. No município de São Paulo, maior metrópole do hemisfério sul global, que tem uma população de 12,18 milhões de habitantes, a taxa de analfabetismo atinge 3,18% da população.

É desse contexto expresso em números e da percepção de descontinuidade ou de alteração, em determinados contextos, da política pública de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, aliado à nossa prática profissional docente com essa modalidade, que deriva nosso problema de pesquisa. Uma visada empírica que decorre de nossa atividade docente indica uma disputa política, entre agentes e/ou gestores de distintos governos, sobre os fundamentos políticos e pedagógicos que devem orientar a elaboração das políticas de EJA, resultando em diferentes propostas de atendimento do público dessa modalidade de ensino, de configurações institucionais e de práticas educativas.

Para podermos realizar esta investigação, tomamos como universos de pesquisa os centros exclusivos de ensino de educação de jovens e adultos elaborados e implantados em distintos momentos e mandatos de governo no município de São Paulo, os quais indicaram distintos fundamentos político-pedagógicas, são eles: o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), concebido em 1992, e finalizado em 2002; e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), com início das atividades em 2003, idealizado para ocupar o lugar do centro extinto, e em funcionamento até os dias atuais. Detalharemos esse processo mais adiante.

Importante destacar que, durante a revisão da literatura acadêmica específica sobre esses centros não encontramos nenhuma menção direta de qualquer pesquisa que centrasse sua análise nos extintos CEMES's. O que pudemos evidenciar é que algumas das pesquisas que têm o CIEJA como objeto abordam, em alguma medida, o CEMES como uma política antecedente ao atual. Porém, como essa abordagem é marginal, não encontramos elementos que pudessem oferecer bases profundas sobre sua elaboração e, principalmente, sobre as concepções político-pedagógicas que fundamentaram a existência do extinto Centro. Por outro lado, chamou a atenção na revisão da literatura os trabalhos que comparam a política do CIEJA com iniciativas escolares efetivas e de qualidade em São Paulo (DI PIERRO *et al*, 2017) e em outros lugares do mundo (LUIZ, 2013; KUNH, 2018), o que despertou maior interesse em compreender e aprofundar nossos conhecimentos sobre esses centros e a trajetória que os constituiu.

Segundo Maria Clara Di Pierro (2017), o modelo escolar do CIEJA representa uma política pública atenta e focada nas necessidades dos estudantes, porque o quadro pedagógico, técnico, gestor e a própria estrutura da escola são dedicados exclusivamente a atender estudantes jovens, adultos e idosos que se caracterizam por não terem cumprido as etapas de ensino na idade dita adequada. É fato que os centros têm uma forma própria de ação para o ensino na modalidade, segundo a pesquisadora, sendo menos enrijecido do que os outros modelos também ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) a esse público. Nesses CIEJA's, "(...) é possível transgredir num currículo interdisciplinar, na

organização dos tempos e espaços bem diferenciados, o que faz com que tenham grande demanda e bons resultados pedagógicos (...)” (DI PIERRO, 2014¹).

Chama a atenção ainda, enquanto estímulo para compreender os fundamentos político-pedagógicos que orientam a política pública desses centros, sua resposta social para o atendimento da escolarização específica da modalidade EJA, como o número de experiências de ensino exitosas e premiadas² dos CIEJA's (FARIA, 2014; DI PIERRO, 2017; KUNH, 2018, SOUZA, 2020). Retornando ao ponto da revisão da literatura, encontramos a informação de que o CIEJA nasce de um outro centro de ensino de adultos (SANCHES, 2010; FARIA, 2014; CORTE, 2016), e esse outro centro remonta ao processo de abertura democrática brasileira. É na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) que o CEMES é idealizado, porém, só entrará efetivamente em atividade na gestão municipal seguinte, do prefeito Paulo Salim Maluf (1993-1997).

Com essas informações, demarcamos o período histórico em que se inicia esta investigação, no ano de 1992. Os CEMES's vão vigorar até 2002, quando outro modelo de centros exclusivos de ensino para adultos é proposto para substituir o anterior: o CIEJA, que foi elaborado e implementado como política experimental na gestão de Marta Suplicy (2001-2005), pelo Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003, e, como já dito, ativo até os dias atuais. Sua existência enquanto política pública de EJA em São Paulo sofreu algumas ameaças, como em 2007, na gestão de Gilberto Kassab³ (2006-2009/2010-2013), o qual, orientado por seu Secretário de Educação,

¹ Entrevista realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no programa *Roda de Conversa*, que foi ao ar dia 29/03/2014. A transcrição aqui citada corresponde ao intervalo de tempo de 1:50 ao 2:05 do 3º bloco da entrevista. Pode ser consultada em: <https://www.youtube.com/watch?v=-eNWDTVn6us>, acessado em 30/04/2020.

² Nos últimos cinco anos, as unidades de CIEJA figuraram entre as principais experiências de ensino do município, dado que elas foram reconhecidas pelo *Prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino*, que podem ser consultadas em: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/institucional/premios-institucionais/>. Entre as dez escolas municipais eleitas pelo *Prêmio Territórios Educativos*, do Instituto Tomie Ohtake em 2019, apenas duas eram experiências de ensino da modalidade Educação de Jovens e Adultos, ambas entregues a experiências desenvolvidas em CIEJA's, o que pode ser conferido em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/premios/territorios-educativos>.

³ Gilberto Kassab foi eleito como vice-prefeito na chapa de José Serra (2005-2006), que governou a cidade por pouco mais de um ano, afastando-se de suas funções para concorrer ao cargo de governador do estado de São Paulo, e venceu. Kassab, assumindo o cargo de chefe do executivo paulistano, termina o mandato, concorre às eleições municipais e é eleito a novo mandato para o período 2009-2013.

Alexandre Schneider, ameaça revogar o Decreto que instituiu os CIEJA's como projeto experimental com objetivos de extingui-lo. No entanto, os CIEJA's não deixam de existir em razão de mobilização dos gestores desses centros para reivindicar a permanência das atividades das escolas vinculadas à SME, movimento que logrou êxito afastando a possibilidade de revogação do projeto escolar⁴.

Os CIEJA's só terão maior estabilidade quando as unidades são respaldadas pela Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), que entrou em vigor durante o segundo mandato de Kassab (2010-2013), deixando de ser um projeto experimental e garantindo sua existência como política pública de EJA no município. Na atualidade, os CIEJA's contam com dezesseis unidades e convivem com outros quatro tipos de oferta de matrículas para essa modalidade de ensino no município: o Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), EJA Regular, EJA Modular e os Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), dos quais trataremos no Capítulo 2.

A fim de entender melhor esse universo escolar que se converteu no objeto específico de pesquisa, incluindo seu processo histórico de formação e consolidação, foi preciso acessar uma bibliografia específica, a literatura acadêmica produzida sobre os centros exclusivos de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Assim, a revisão da literatura se consistiu no levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na busca de trabalhos acadêmicos sobre os referidos centros de educação de adultos, CEMES e CIEJA, para o período 1992-2017, critério temporal que considerou o ano de criação do CEMES até a última publicação de legislação do CIEJA (SÃO PAULO/SME, 2017).

Não foi encontrado, como já informado, nenhum trabalho vinculado, ou que discuta com alguma profundidade, o primeiro Centro propriamente. Porém, encontramos quinze pesquisas acadêmicas centradas nos CIEJA, alguns não

⁴ As informações sobre os eventos que geraram a principal ameaça por parte da SME em relação a tentativa de extinguir as unidades de CIEJA como política pública para EJA em São Paulo ocorreu em 2007, tendo como efeito a manifestação das gestoras e estudantes desses centros, liderados a partir do CIEJA Campo Limpo, em contraposição as ações da Secretaria, que culminou na organização das comunidades escolares para elaboração do programa pedagógico e das diretrizes que orientariam as escolas. A especificidades desses eventos será narrada por uma de nossas interlocutoras, professora Êda Luiz, que se constituiu na principal liderança à impedir a extinção dos Centros. Os detalhes desse processo serão apresentados no capítulo 3.3, com a fala das gestoras.

apresentados em programas de pós-graduação em educação, apesar de discutirem questões relativas a essa área de conhecimento, por exemplo: Thiago Rodrigues (2008) que apresenta dissertação de mestrado no Instituto de Geociências e Ciências Exatas (Unesp - Rio Claro) sobre o ensino de matemática entre estudantes com deficiências diversas, quantidade significativa de matrículas que foi a razão pela qual o autor elegeu essa unidade educacional, pois sua preocupação era discutir conceitos de inclusão educacional. Sua abordagem se constitui por meio de trabalho etnográfico, acompanhando o trabalho de docentes no uso de recursos didáticos da etnomatemática. O autor destina uma sessão para tratar da origem do CIEJA, mas não detalha informações sobre a política educacional anterior.

A dissertação de mestrado de Gláucia Felipe, professora de um CIEJA em São Paulo, apresentada em 2010 na Faculdade de Comunicação e Artes da USP (ECA), busca discutir, a partir de concepções freirianas, a educação democrática, descrevendo decisões coletivas por meio de assembleias estudantis e práticas didáticas teatrais como forma de mediação de conflitos. Felipe afirma que a metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, trazendo como referência as discussões de Helena Singer (2009), que mobiliza a participação dos educandos, registra e documenta as atividades, auto avalia e contextualiza os processos e os resultados das experiências de forma dialógica. Nessa dissertação não há detalhamento sobre as origens do CIEJA.

Ana Cristina Eicard (2013) apresenta sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie, com foco na alfabetização, acompanhando e avaliando estudantes ao longo de dois anos sobre o que denominou de ganhos de capacidade escrita. A concepção teórica do trabalho pauta-se na fenomenologia de Heidegger, que a pesquisadora promove a partir da leitura de Gadotti (1982). Nessa pesquisa não há menção ao CEMES, mas a autora apresenta brevemente a estrutura do CIEJA conforme disposições do decreto que o criou em 2003.

A tese de doutoramento de Rosana Ramos (2014), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da FFLCH/USP, objetivou verificar a existência, ou não, de um espaço favorável à prática da argumentação discursiva na interação professor-aluno, sob procedimento metodológico etnográfico. Focada nesse

universo de interação, buscou nas relações de conflito os códigos acionados pelos agentes diante dessas relações interpessoais travadas naquela realidade. Portanto, o objeto de análise é o discurso. Essa investigação não tem preocupação com a formulação da política pública constituída pelo CIEJA, mas descreve a organização do espaço escolar de uma das unidades utilizada pela autora em sua investigação.

Outra dissertação de mestrado que tem como universo de pesquisa um CIEJA, mas externo a um departamento de educação, é de Flavia Teodoro Alves (2017), defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp. A pesquisadora é também professora de artes de um desses centros de educação e buscou analisar a implementação de uma experiência didática que ela classificou como abertura para a corporeidade na educação formal. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, que se pautou nos seguintes procedimentos e autores:

1 – Identificação dos pressupostos teóricos e curriculares do corpoarte, por meio de: a) análise da primeira proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apoiada em autores como Apple (2011), Lopes (2008), Geraldi (1994), Gallo (2002) e Antunes (2010, 2013) e b) Levantamento bibliográfico das bases teóricas e filosóficas do constructo corpoarte, com base em Antunes (2010, 2013), Morin (2002, 2011), Almeida (2004, 2005), Voss (2013), Ribeiro (2006), Ikeda (2010, 2017). (ALVES, 2017, p. 10)

Afirma a autora que sua intenção foi promover a investigação colocando a própria prática docente em discussão e em diálogo com o corpo-arte, em busca de um espaço de ação-reflexão, o que Alves define como sendo o caráter freiriano de seu trabalho. Relata sua participação na construção do projeto político-pedagógico da unidade com o uso de expressões artísticas como ferramentas de ensino.

As referências ao CIEJA enquanto política pública foram baseadas na dissertação de Luciana Corte (2016). Assim como Alves, Corte é docente de um CIEJA, mas diferentemente do trabalho apresentado em um instituto de artes, essa autora desenvolveu sua dissertação de mestrado em um programa de educação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove). Luciana Corte buscou compreender a mudança do perfil da EJA, investigando uma unidade CIEJA. A autora afirma que

o referencial teórico de sua pesquisa foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tentando diálogo com a perspectiva teórica de EJA em Paulo Freire. Sua metodologia de investigação empírica englobou pesquisa documental e bibliográfica, somadas à história de vida dos estudantes. A autora conclui que: “as práticas sociais escolares regidas por padrões de condutas determinados pela lógica do capital, não atendem as funções estabelecidas para a EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora)” (CORTE, 2016, p. 169). Observa ainda que as práticas educativas em um CIEJA, contrariando em alguma medida outras pesquisas, indicam esses centros como escolas progressistas e inovadoras (DI PIERRO, *et al.*, 2017; KUNH, 2018). É desse modo que Corte evidencia uma questão mais geral, que diz respeito ao sistema capitalista excludente em que vivem os educandos, tanto da escola quanto do mercado de trabalho.

Essa conclusão de Corte lança luz a uma questão importante, à qual dedicamos atenção, devido suas pistas, em relação à nossa própria pesquisa: trata-se de identificar as forças econômicas do capitalismo que podem ter influência (ou não) na elaboração das políticas públicas de EJA. Importante ressaltar que a autora promove um mapeamento dos governos paulistanos de 1989 até 2016, quando finaliza sua pesquisa, oferecendo-nos um significativo panorama desse processo histórico de várias gestões da prefeitura municipal da cidade, nesse passo, discutindo no campo de uma sociologia das políticas educacionais, ao qual nos filiamos.

Nesse mesmo programa de Pós-Graduação em Educação (Progepe-Uninove), encontramos as pesquisas mais recente sobre CIEJA com as dissertações de Wellington Camargo Fernandes e Silvana Silva, ambas defendidas em 2020, com a peculiaridade do olhar e inserção de pesquisas de docentes que atuaram nesses centros exclusivos de EJA.

O trabalho desenvolvido por Wellington Camargo Fernandes (2020) aborda os desafios e possibilidades didático-pedagógicas da prática da Educação Física para essa modalidade de ensino. Por meio de uma chave interpretativa freiriana, o autor considera a consciência do corpo como componente do processo de libertação e transformação da realidade dos sujeitos rumo a emancipação, e afirma em seu argumento que “Paulo Freire defendia o desenvolvimento do corpo consciente

contra a passividade, a mera reprodução sem autonomia e criatividade, defendia um corpo consciente contra o conformismo e a obediência” (FERNANDES, 2020: p.35). A conclusão apresentada por Fernandes (*id. ib.*, p.82) sobre o ensino da disciplina tange a necessidade da formação de professores, integração entre planos de ensino das diferentes áreas de conhecimento e a construção de ações participativas, pois,

Os resultados obtidos indicam a necessidade de um currículo que seja participativo de fato para suprimir a distância entre o que é proposto e o que é realizado efetivamente nas aulas. Ficou evidente a fragmentação e isolamento dos planos de ensino que necessitariam de uma ação cultural efetiva entre professor, gestores e estudantes e também a urgência da formação continuada para os professores de Educação Física que atuam na EJA.

Já Silvana Silva (2020) desenvolve uma pesquisa que problematiza sua própria prática pedagógica no nível de alfabetização em um CIEJA. Com uma análise de caso e técnicas de levantamento de dados por meio de história de vida de estudantes de idosas que participavam do processo de alfabetização, a autora identifica que as relações sociais travadas por uma sociedade a qual define como *grafocêntrica* produz hierarquia entre sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela. Como efeito Silva (*id. ib.* p. 08) afirma em seus resultados que suas entrevistadas encontraram estratégias para desvencilhar e superar preconceitos, apontando que:

(...) mesmo sem o domínio da língua escrita, essas mulheres são dignas de enaltecimento porque encontraram fórmulas para superar a imposição e a hierarquização a que foram expostas desde criança e venceram, à sua maneira, os obstáculos impostos pela sociedade que centra suas práticas na cultura escrita e exige as mesmas posturas indiscriminadamente, mesmo sem oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Outra pesquisa apresentada em um programa de pós-graduação em educação, agora na Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, foi a dissertação de mestrado de Kety Viana (2010). A autora esclarece que sua abordagem está calcada nos pressupostos ético-políticos da concepção freiriana de

educação de adultos, com foco na proposição de construção de currículo, definido por Viana como crítico. A autora, que atuava no CIEJA como professora, utiliza como técnicas de ensino filmes e músicas, afirmando usá-los como codificadores e decodificadores na construção de currículos. As referências de Viana sobre currículo foram Apple, Sacristán e Saul. Nessa investigação não há uma descrição aprofundada da criação dos CIEJA's, mas a autora oferece pistas importantes para nossa conjectura, afirmando que quando Paulo Freire propôs uma nova forma de EJA na sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, promovendo os CEMES, ela se efetivou como projeto de política educacional, mas não foi posta em prática por causa do fim do mandato, já que sua implementação se dá no governo seguinte, no qual o projeto será orientado pela concepção de qualidade total.

A tese de doutorado de Rosemeire Brito (2009), apresentada na Faculdade de Educação da USP, busca discutir relações de raça, gênero e classe social diante do que a autora chama de fracasso escolar entre os estudantes que reingressam no sistema educativo formal em um CIEJA. Metodologicamente a investigação valeu-se de narrativas dos estudantes, marcadas por suas percepções sobre a escolarização, sublinhando os símbolos culturais que estruturam e fundamentam as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. A autora traz referências documentais relevantes sobre o CIEJA que permitem localizar datas e decretos, assim como pode ser observado no trabalho de Luciana Corte. Ambos trabalhos lançam luz sobre a importância desse material documental, que também consultamos nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação.

Outra pesquisa constituída na Faculdade de Educação da USP, a dissertação de mestrado de Vanessa de Farias abordou a trajetória do CIEJA enquanto política pública de EJA em São Paulo. A ferramenta de análise utilizada pela autora foi o modelo de Múltiplos Fluxos de John Kingdon (2003), para acessar seu objetivo de compreender como foi elaborado o modelo de organização escolar do CIEJA, entre diferentes governos municipais. Essa investigação é a que mais se aproxima de nossa proposta. Traz indicativos da política educacional que antecede a criação do centro de educação de adultos pesquisado por Farias, que foi o CEMES, porém, não o discute nos termos que pretendemos, quais sejam: os fundamentos político-

pedagógicos daquele programa, isso porque seu recorte temporal se inicia no ano de 2001, não fazendo parte de sua problematização aprofundar questões anteriores a essa data. De qualquer modo, Farias oferece ótimas pistas para observar a elaboração da política educacional para EJA com sua sistematização do projeto CIEJA.

A dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Cidade de São Paulo, de Juliana Camargo (2015), utilizou abordagem metodológica qualitativa de cunho fenomenológico para abordar a formação de professores de um CIEJA, método que a autora defende ser apropriado para acessar a subjetividade dos professores pesquisados. A autora, professora da unidade que investigou, não aborda a política pública que constituiu o CIEJA, mas descreve como se organiza uma dessas escolas, evidenciando as formas de disponibilização de turmas/módulos (etapas de ensino), horários de funcionamento e reuniões colegiadas do quadro docente e de coordenadores. Nessas reuniões, segundo Camargo, os professores têm a possibilidade de se formarem mutuamente, complementando a formação a que muitos profissionais que atuam na unidade não tiveram contato, particularmente sobre as especificidades necessárias para docência na EJA na graduação. Em suas conclusões, Camargo, de forma implícita, demonstra que a inserção dos profissionais nesse tipo de escola corrobora com a autoformação do professor, perspectiva essa que pode estar contida na elaboração da política que anima os CIEJA's, e pode ser parte da concepção pedagógica que os institui, questão à qual estivemos atentos na análise dos documentos.

Maria dos Reis (2017) apresentou uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC de São Paulo, procurando compreender o lugar que a escola ocupa na vida dos jovens estudantes de um CIEJA. A autora define sua abordagem como fenomenológica-existencial, valendo-se dos conceitos de constelação de significados (SZYMANSKI. 2004; 2006; 2014), com o qual elaborou referências significativas para análise das escutas dos estudantes que realizou na escola. Reis dedica um subcapítulo da dissertação para tratar da especificidade do CIEJA (sem mencionar os CEMES) no qual destaca alguns aspectos relacionados aos decretos que estabeleceram sua regulamentação, como o Decreto 53.676/2012, comentando alguns de seus artigos, e cita algumas diretrizes pedagógicas. O estudo de Reis, focado na interpretação das narrativas

dos estudantes, destaca seus perfis e identifica que o não acesso daqueles jovens à escola é também uma questão de classe social, concluindo que a escola ocupa um lugar preponderante na vida dos estudantes. Os sujeitos que frequentam a escola segundo Reis, almejam “ser alguém”, que tem um expressivo significado de tornar-se o que ainda não é, ser visível para o outro - as relações constituídas no CIEJA promovem essa possibilidade de ser visto. A ausência do direito à escolarização subtraiu desses jovens a condição de ser jovem, que só é possível sê-lo no espaço público, no espaço da escola, conclui a psicóloga.

No mesmo programa da PUC-SP, Alexandre Fausto Ferreira (2018) discute a presença de adolescentes em um CIEJA valendo-se dos mesmos métodos de intervenção entre os jovens, como também faz uso do mesmo campo teórico da fenomenologia existencial. Relevante destacar que ambos os pesquisadores tiveram a mesma orientação de Luciana Szymansk no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Educação. Ferreira pouco aborda a constituição do CIEJA enquanto política pública de educação, por estar esse tema fora de seu campo de investigação; avança sensivelmente em relação ao trabalho apresentado por Maria dos Reis, ao abordar a perspectiva dos professores em relação aos jovens, concluindo que esses profissionais têm conhecimento das condições de vulnerabilidade juvenil e realizam constante formação para tentar atender às necessidades educativas desse público específico.

A dissertação de mestrado de Aline Toffoli Martins (2017) aborda a temática da inclusão de estudantes com diferenças funcionais, como abordado por Thiago Rodrigues (2008) na área das ciências da natureza, porém, o foco de Martins se localiza em outro componente disciplinar, a educação física. Essa investigação foi desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, com o objetivo de acompanhar a produção do currículo de Educação Física, fundamentando-se nos princípios do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009), no qual a autora se apoia conceitualmente a fim de compreender seus efeitos no processo educativo. Sua hipótese é de que o currículo cultural é inclusivo, não elitista e não classificatório, opondo-se à perspectiva do currículo tradicional que a pesquisadora define como excludente da diferença por sua acepção normo-funcional das possibilidades do corpo. O método de análise é qualitativo e de inspiração etnográfica, já que desenvolveu observação em um CIEJA ao longo de um ano. Nessa análise a estrutura ou formação do CIEJA

enquanto política não é abordada. A pesquisadora não é professora na unidade, assim como os dois referidos trabalhos anteriores, elaborado por psicólogos vinculados ao programa da PUC.

Os trabalhos que abordaram o CIEJA enquanto campo de investigação apresentam muitas possibilidades de construção do conhecimento, muitos desses inclusive realizados fora de programas acadêmicos de pós-graduação em educação, mas que não escapam, em alguma medida, da área educacional. Entre todas as investigações, apenas um trabalho, o mais antigo, foi apresentado em um curso de ciências da natureza, que foi a dissertação de Thiago Rodrigues, as demais estiveram vinculadas as ciências humanas.

Relevante destacar que das quinze pesquisas levantadas, treze delas foram desenvolvidas por professores e professoras que atuam ou já atuaram em alguma unidade de CIEJA, o que nos parece ser uma importante informação em relação a qualificação do corpo docente/pesquisador(a) dessas escolas e até mesmo um efeito do compromisso pedagógico derivado da atuação nessas unidades, que sem essas investigações a produção acadêmica sobre esses centros exclusivos de EJA seriam ínfimas. Por outro lado, esse dado pode também significar que esses professores buscam qualificar sua formação justamente por atuarem nesse tipo de escola.

Dentre todas essas 15 investigações referenciadas até aqui, acreditamos que os trabalhos de Faria (2014) e Corte (2016) propiciam parâmetros e abordagem fundamentais para a nossa pesquisa, entre outros motivos, por trazerem entre seus objetivos uma observação mais atenta às questões ligadas às políticas públicas de EJA, precisando as particularidades dos CIEJA's. A partir deles avançamos na busca de responder a nossas indagações.

Passemos agora aos marcos teóricos em que nos apoiaremos para iluminar as análises dos dados que serão construídos em nossa investigação.

Sobre a questão de pesquisa, conjectura e objetivos

Havíamos formulado uma questão inicial sobre quais as concepções pedagógicas se ancoram as práticas de ensino dos centros que compõem nosso

universo de pesquisa, porém, como pudemos identificar até aqui, existe um percurso institucional de longa duração que é incongruente e atravessa gestões municipais de orientações políticas diversas, e que de alguma forma pode ter sido alterado. Isso evidenciou que essa questão não poderia se restringir apenas ao CIEJA, caberia retroagir e observar atentamente a política que o antecede.

Trabalhamos com a conjectura⁵ de que essa experiência escolar institucional não terá sido homogênea nem contínua, pois o próprio nome desses centros se alterou no processo de idealização e implementação de um modelo escolar para a política pública de EJA. Portanto, a questão que orienta esta pesquisa pressupõe estabelecer níveis comparativos, a saber: Quais os fundamentos político-pedagógicos que orientaram, ou orientaram, o projeto de atuação dos centros de educação de jovens e adultos da cidade São Paulo, nomeadamente o CEMES e o CIEJA, que resultaram na atual política para EJA da cidade de São Paulo? Decorre dessa questão nosso objetivo geral de analisar os fundamentos político-pedagógicos da política municipal de EJA, que se desdobra em dois objetivos específicos que orientarão a construção e análise dos dados, quais sejam: identificar as concepções pedagógicas que fundamentam a legislação para a educação de jovens e adultos do município paulistano, com foco na documentação que propõe a criação e a implantação do CEMES e do CIEJA; analisar as percepções dos profissionais que participaram da elaboração e da implantação da política de educação de jovens e adultos do município paulistano – em particular o CEMES e o CIEJA – quanto aos desafios políticos e pedagógicos de tal processo.

Para responder a essa questão recorreremos à metodologia comparativa (BLOCH ([1928] 1999; ELIOTT, 1999; NÓVOA, 1998, 2001; CARVALHO, 2011,

⁵ Utilizamos o conceito de conjectura, em substituição ao termo hipótese, por ser mais bem apropriado a uma pesquisa de abordagem qualitativa. Além disso, a elaboração conceitual de conjectura considera como “verdade provisória” resultados de pesquisas científicas, conforme enuncia Karl Popper (1980, p.14), quando argumenta em *conjecturas e refutações* sobre o procedimento de investigação como um processo de experimentos “que permitia compreender por que nossas tentativas de impor interpretações ao mundo vinham, logicamente, antes da observação de similaridades. Como havia razões lógicas para agir assim, pensei que esse procedimento poderia ser aplicado também ao campo científico; que as teorias científicas não eram uma composição de observações, mas sim invenções - conjecturas apresentadas ousadamente, para serem eliminadas no caso de não se ajustarem às observações.” Importa destacar que não temos nenhuma intenção de filiar epistemologicamente nossa investigação a obra do filósofo da ciência Karl Popper, mas apenas fazer uso de sua proposição conceitual de conjecturas.

2013; PRADO; 2005, 2011; CANÁRIO, 2008, entre outros), entendendo que esse método, aplicado ao estudo e análise de documentos históricos, é o que nos possibilitará, enquanto pesquisadores e sujeitos que refletem sobre a realidade, encontrar as diferenças e semelhanças, o que nela permaneceu e o que nela mudou. Dessa forma, qualificamos a leitura dos documentos, contrastando-os e indagando-os sobre os fundamentos político-pedagógicos que sustentam a política pública para EJA constituída nesses centros no município de São Paulo.

Marco metodológico e epistemológico

O arcabouço metodológico que orienta a análise dos documentos referentes aos centros de ensino de jovens e adultos, CEMES e CIEJA, é a metodologia comparada, pois com ela acreditamos poder aprofundar a análise dos fundamentos político-pedagógicos que os orientam, ou orientaram, até serem legitimados como leis, fundando os marcos legais de uma política pública. Entendemos que, acompanhando Maria Ligia Prado (2005, p. 15), “(...) a comparação dos documentos pode revelar regularidades de valor científico potencial.”

A metodologia comparada vem sendo utilizada pelas ciências sociais e humanas há considerável tempo, mas não sem debates e contraposições teóricos⁶, desde as proposições seminais de Marc Bloch ([1928] 1999, p. 118). O historiador francês destacou que uma das grandes dificuldades para promover uma análise comparada era como produzir boas indagações aos objetos de estudo, afirmando

⁶ Temos ciência de que existem críticas ao método comparativo, como as tecidas por Serge Gruzinski (2001), afirmando que a comparação pode sobrepor compreensões e hierarquizar essas compreensões sobre os povos estudados, corroborando com eurocentrismo e o colonialismo. Essa crítica está alinhada aos apontamentos do historiador indiano Sanjay Subrahmanyam, que em 1999, recusando as proposições da historiografia tradicional europeia, que construía imagens negativas sobre o mundo asiático, propõe o conceito de histórias conectadas, no intuito de superar a ideia de comparação. Segundo Maria Prado (2005, p. 27, aspas no original), o historiador indiano “Enfatiza que a história da Eurásia moderna não pode ser vista como mero produto ou resultado do ‘comando’ da história europeia, sem a qual, supostamente, não existiria. Propõe que ela seja entendida em suas conexões com a Europa e com as outras partes do mundo, sem que se estabeleçam polos, um determinante e outro subordinado.” Porém, entendemos que, mesmo para construir uma investigação por meio de histórias conectadas haverá algum nível de comparação, por isso seguiremos com a proposição metodológica comparativa, acompanhando alguns teóricos da educação que se valem desse método em seus estudos.

que “ (...) un documento es un testigo que, al igual que la mayoría de los testigos, sólo habla cuando se le interroga.”

Baseados nessa afirmação, acreditamos ter construído uma pergunta precisa que foi dirigida aos documentos que analisamos, como forma de atingir, em parte, um de nossos objetivos específicos: quais os fundamentos político-pedagógicos que orientaram, ou orientaram, o projeto de atuação dos centros de educação de jovens e adultos da cidade São Paulo.

E para que essa análise seja comparada, ainda segundo Bloch, devemos eleger dois (ou mais) fenômenos, no nosso caso os documentos referentes ao CEMES e o CIEJA, e examiná-los, contrastando-os, buscando semelhanças e/ou diferenças sobre como dispõe os fundamentos pedagógicas que os animam. A utilização da metodologia comparativa em nossa investigação se ajusta ao objeto, na medida em que comparamos documentos contextuais. Por isso recorreremos aos autores que defendem a proposta de Bloch, no sentido de localizar avanços na metodologia comparativa, como o historiador britânico Jonh H. Elliot (1999, p. 236) destaca:

El objeto de la Historia Comparativa no es exclusivamente encontrar semejanzas, sino también identificar diferencias [...] Al identificarse diferencias mediante un análisis comparativa es posible abrir nuevas áreas de investigación e indagación a medida en que vamos explorando las razones para las diferencias, bien como evaluamos las posibles implicaciones de eso.

O uso da metodologia comparada em educação já é consagrado pelo historiador português Antônio Nóvoa (1998), que advoga por esse método para refletir sobre sistemas educativos, quando se colocam problemas das relações entre as esferas locais e globais. O autor afirma que a história da educação, disciplina para a qual pretendemos também contribuir com nossa análise, necessita de abordagens comparativas para seu avanço. Como destaca Maria Prado (2005, p.42), ao se referir às observações de Nóvoa, “(...) a história comparada da educação tem um longo caminho a ser percorrido, notadamente no que concerne à produção de instrumentos metodológicos mais pertinentes [sendo] útil pensar uma história que se projeta numa pluralidade de espaços e lugares de pertencimento.”

Para Demerval Saviani (2001), em *História Comparada da Educação*, a investigação comparativa poderia contribuir para os estudos das diferentes regiões ou diferentes estados, e o que realizamos com o uso do referido método foi comparar uma questão em um mesmo município, para identificar as nuances político-pedagógicas contidas nos dados de pesquisa. Para retomar os argumentos de Elliot (1999, p. 244): “Ciertamente es tarea del historiador que compara analizar y explicar, siempre que sea posible, todos y cada uno de los puntos de semejanza, así como de discrepancia entre las unidades de comparación (...).”

Portanto, a tarefa a que realizamos consistiu em analisar e comparar documentos sobre o CEMES e o CIEJA, no que diz respeito aos fundamentos político-pedagógicos que sustentam cada um deles. Além disso, é importante, como destacou Nóvoa, estar atendo aos impactos locais dessas políticas em relação ao contexto global, ao menos ocidental. Essas questões importam na medida em que, como veremos na contextualização do processo histórico da EJA no Brasil nos anos de 1990, as políticas neoliberais ingressam com vigor no país; como efeito, ingressa também o capital privado, que passa a gerir empresas que antes eram estatais, além da própria reestruturação produtiva, seguida do processo de financeirização do capitalismo, movimento ao qual António Teodoro (2011) denomina de tempos de globalização neoliberal, para classificar os modos de regulação de políticas educacionais na contemporaneidade.

Marcadamente, os estudos sobre educação superior evidenciam com maior nitidez os tentáculos dos grupos transnacionais na estruturação de políticas educativas, transformadas em mercadorias, não só as estruturas acadêmicas, bem como os conhecimentos por essas produzidos, fenômeno conceituado por Eduardo Santos (2020) de *epistemologias de mercado*⁷.

Com esse pano de fundo, podemos pensar se em um contexto mais amplo esse fenômeno neoliberal teria impactado a elaboração das políticas de educação

⁷ Está fora do escopo de nossa investigação as problemáticas que implicam a educação superior, porém, é importante destacar que, conforme elabora Santos (2020), os efeitos da mercantilização do conhecimento e a influência de grupos e organismos internacionais impactam flagrante e significativamente a educação superior brasileira. O autor observa a configuração de um processo de mercadorização nesse nível educacional que permeia a gestão acadêmica e as concepções epistêmicas e curriculares, resultando no fenômeno que denomina como *epistemologias de mercado*, e que passa a formar novos sujeitos cuja formação intelectual os prepara para os objetivos mercadológicos do capital.

de jovens e adultos na cidade de São Paulo, logo, impactando a concepção político-pedagógica que vai promovê-las. As pesquisas que se utilizam do método comparativo em educação demonstram que os processos de elaboração das políticas educacionais podem sofrer influências de processos sociopolíticos mais amplos; não obstante, o neoliberalismo pode ser um desses, como indicam pesquisadores desse campo como Rui Canário (2008) e Elma Carvalho (2011; 2013). Para Carvalho (2013, p. 431), a investigação comparada em educação possibilita questionamentos relevantes, como:

- 1) alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países; 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico nesses sistemas 3) verificar se existem alternativas para a uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação e mostrar quais são elas; 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído; não linear.

A preocupação da autora se localiza em torno da comparação de sistemas educativos mais amplos, entre Brasil e Portugal, assim como também o faz Nóvoa (1998; 2001), porém, nosso uso do método comparativo foi mobilizado como um instrumento analítico do percurso de uma política local, para que então pudéssemos comparar a concepção político-pedagógica que compôs os centros de ensino de jovens e adultos paulistanos, buscando desse modo identificar semelhanças e diferenças para ampliar o campo de compreensão dessa realidade ao longo de um determinado período.

Epistemologicamente, entendemos que a pesquisa ora apresentada se localiza no campo de investigação da chamada sociologia das políticas educacionais (AFONSO, 2001; 2003; DALE, 1998; 2008), na medida em que problematizou questões sociopolíticas que permeiam a elaboração das políticas de educação. Esse campo integra um debate mais vasto da política global, que pode estar presente na interposição de medidas detectáveis nos documentos locais. Nesse sentido importou estarmos atentos às possíveis interconexões entre questões globais e demandas (ou imposições) locais no movimento analítico que propusemos.

A esse respeito, da relação entre questões globais e locais, Robertson e Dale (2011, p. 348) discutem os desafios da pesquisa em educação na era global,

destacando que é nos processos globais que se desdobram o “incremento de atores globalizantes poderosos; a intensificação da acumulação; novas lutas políticas, sociais e de classe; (...) a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais (...)”, que passam, em alguma medida, a orientar as políticas de educação. Importante que essas considerações nos alertaram a não isolar, no curso das investigações, os documentos e as narrativas dos interlocutores apenas ao nível local, ou quando realizamos a comparação entre os dados de pesquisa, na busca dos fundamentos políticos-pedagógicos que constituíram os centros de ensino de EJA.

Devemos também a esse arcabouço teórico a orientação por atender ao fenômeno da globalização e seus processos que envolvem o “desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais.” (ROBERTSON e DALE, 2011, p. 349)

Em trabalho anterior, Dale (2004) desenvolve um conceito para abordar esse fenômeno da globalização, o qual denomina de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), como esforço para compreender os efeitos gerados pelas forças econômicas que operam supra e transnacionalmente nos Estados-nação. Segundo o autor, essa agenda se configura por meio de articulações que objetivam romper com fronteiras nacionais, potencializando a acumulação de determinados grupos. Entendemos que essa elaboração conceitual sociopolítica ilumina nossa investigação, ao atender para os efeitos de políticas locais que podem estar correlacionados com agendas globais.

A esse respeito, Alferes e Mainardes (2014, p. 401) afirmam que a proposição de Dale é significativamente importante para o desenvolvimento da sociologia das políticas educacionais, destacando que essa consiste em uma “lógica de indagação cujo objetivo é captar os fundamentos teórico-filosóficos e os referentes normativos que estão na base das políticas públicas.” Portanto, a sociologia das políticas educacionais parece ser o campo teórico adequado para filiar nossa investigação, por que, acompanhando Alferes e Mainardes (*id.ib.*, p. 394), oferece possibilidades de explicações “(...) críticas e contextualizadas da política educacional entendida como um processo e não apenas como um texto.”

Essa observação de Alferes e Mainardes é relevante para lançar luz à análise do processo em que se desenvolveu a política pública que possibilitou a existência

dos centros de ensino exclusivos para a EJA em São Paulo, informando ainda quais foram os fundamentos político-pedagógicos (que Dale classifica de teórico-filosóficos) que se conformam como referência para a normatização dessa política.

Organização da Dissertação

Esta dissertação apresenta a seguinte organização: no primeiro capítulo apresentamos um breve panorama histórico dos processos de atenção à educação de adultos no Brasil, como recurso para disponibilizar ao leitor possibilidades de compreender nosso objeto de estudo, destacando as políticas e programas de atendimento educacional a esse seguimento e suas respectivas concepções e desafios políticos. Nesse capítulo panorâmico, sem pretensões historiográficas profundas, abordaremos a educação de adultos desde o período colonial até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, na primeira gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), que demarca o atual estatuto da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino, a EJA.

O segundo capítulo é dedicado a demonstrar as formas de atendimentos da EJA em São Paulo, apresentando também alguns dados referentes à taxa de analfabetismo no Brasil, no estado e no município de São Paulo.

No terceiro capítulo apresentamos os dados sobre os centros exclusivos de educação de adultos, notadamente do Centro Municipal de Ensino Supletivo – CEMES e do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA. Apresentamos a análise e a construção dos dados, efetivadas por meio da leitura dos documentos oficiais disponibilizados pelo Centro de Memória da Secretaria Municipal de São Paulo –SME/SP e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CCE-SP), bem como das entrevistas com professoras/gestoras, que participaram da elaboração e/ou implementação dos programas pedagógicos dos centros. Por fim, abordamos o ambiente político em que essas políticas emergiram e apresentamos nossas conclusões.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O intento desse capítulo é localizar no tempo e no espaço o objeto de investigação. Não se trata de fazer um percurso exaustivo sobre a atenção - ou desatenção - das políticas de educação de jovens e adultos na história do país, mas sim demarcar historicamente como se deu seu desenvolvimento em linhas gerais a escolarização desse segmento da sociedade.

Para não incorrer em anacronismo, temos ciência de que a nomenclatura educação de jovens e adultos só pode existir após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996), que a consagrou como modalidade da educação básica específica, cuja oferta caberia ao Estado garantir. Isto posto, justificamos o uso genérico do termo no título do capítulo no qual pretendemos recuperar a trajetória do que se convencionou classificar de EJA, alinhando as menções a essa modalidade disponíveis na literatura. Objetiva-se aqui, portanto, disponibilizar ao leitor elementos e condições para a compreensão do nosso objeto de estudo.

A escolarização de adultos, como poderá ser conferido a seguir, é remota, mas jamais teve sua consolidação efetivada. Pode-se afirmar que as ações políticas com maior amplitude ocorreram nas últimas três décadas, no pós-Constituição Brasileira de 1988, particularmente após a publicação da mencionada LDB de 1996.

Ainda no objetivo de buscar, neste capítulo, abordar panoramicamente o processo histórico pelo qual se vai constituindo a modalidade, atualizaremos as últimas deliberações governamentais sobre as políticas que impactaram a EJA, como no caso da dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁸, que até pouco tempo era responsável por programas de EJA, alfabetização e educação inclusiva.

⁸ No início do mandato da atual gestão do governo federal brasileiro, o Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodrigues extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável, não apenas pela EJA, mas como ainda pode ser conferido no site do MEC, por “programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as

1.2 Do período colonial à República

Abordar as experiências iniciais de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) nas terras que passam a se chamar Brasil, após o processo de conquista da América (TODOROV, 2003) pelos europeus no início do século dezesseis, particularmente nos territórios atribuídos a Portugal, constituiria uma investigação própria e complexa, empreendimento que está fora do escopo deste trabalho, assim como as formas diversas que os povos originários relacionavam-se e relacionam-se com o conhecimento e sua transmissão. Necessário pontuar que nesse processo de conquista portuguesa registram-se as primeiras formas de uma educação na colônia, a cargo dos jesuítas, que tinha também objetivos de dominação política e cultural das várias etnias nativas. Evangelização e educação eram, então, conceitos intimamente ligados e a cargo dos missionários cristãos, que transmitiam:

“(...) as normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros [raptados e traficados do continente africano]. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109)

Para evitar qualquer entendimento anacrônico, importante destacar que a Companhia de Jesus é criada em 1534, por Inácio Lopes de Loyola (1491-1556), como estratégia de enfrentamento e contraposição da Igreja católica à reforma religiosa propagada por Martin Lutero (1483-1546), denominada reforma protestante, ainda no início do século XVI, e que acirrava as tensões entre os cristão na Europa. Nesse contexto a instituição papal começa a organizar o que é chamado de contrarreforma, oportunidade para a aprovação da ordem jesuítica proposta por Loyola, antes mesmo das proposições e discussões católicas serem aprofundadas

Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei: Educação Especial; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação em direitos humanos.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>, acesso em 10/10/2019)

no Concílio de Trento (1545-1563) para debater e organizar as posições contra as contestações luteranas ao poder católico.

Fato é que, iniciada a década de quarenta do século dezesseis, os jesuítas passam a figurar com relevância no empreendimento colonial português, em especial nas lides educativas. A forma de educar dos discípulos de Loyola é disseminada por Manoel da Nobrega, líder das primeiras missões nas colônias ocidentais. Conforme afirmação de Fernando de Azevedo (1976, p. 18), por mais de dois séculos as colônias portuguesas tiveram por fundamentação intelectual e social a ação jesuítica, “(...) sem eles talvez fosse impossível ao conquistador lusitano preservar a unidade de sua cultura e civilização (...)” Contudo, na metrópole portuguesa não existiam bons exemplos educativos a seguir, como aponta Maria Aparecida Rocha (2005, p. 20):

(...) o analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, como a nobreza e a família real. Ler e escrever eram um privilégio de poucos, ou seja, de alguns membros da igreja ou de alguns funcionários públicos. Portanto, pouco tinha a Metrópole a oferecer em termos de exemplo, se os quisesse dar. Por outro lado, a carência da Metrópole aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus (...).

Os padres da Companhia tornaram-se responsáveis, portanto, além da catequese, pelo domínio e controle dos grupos étnicos, pela instrução de práticas produtivas e pelo letramento dos nativos. A educação no período colonial se divide em três momentos, segundo Saviani (2007), dos quais dois deles são orientados pela ação missionária jesuítica: o primeiro período é chamado *Heroico*, tendo vigorado de 1549 até 1597, e findado com a morte de Manoel da Nóbrega; a ele seguiu-se do período em que as ações dos jesuítas foram orientadas pelo método *Ratio Studiorum*⁹, datado de 1599 até 1759, finalizado com a expulsão da Ordem do

⁹ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, esse documento foi elaborado após as experiências dos chamados “ordenamento de estudos” que orientavam as práticas educativas, ao menos em um plano ideal, dos padres da Companhia de Jesus. Sua finalidade era ordenar as atividades e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Arnaut de Toledo (2000, p. 182), estudioso de tal documento, afirma que: “Dentre as grandes contribuições que os jesuítas do primeiro e segundo séculos de existência da Ordem nos deixaram, podemos indicar, certamente, a *Ratio Studiorum*... Este documento, que não pretendeu ser um tratado pedagógico, marcou indelevelmente tanto a educação quanto a pedagogia moderna, e constitui-se hoje, para nós, numa das mais importantes referências documentais da gênese do

Brasil como efeito das reformas pombalinas. Em realidade, a forma de educar, nesse período, comportou pouquíssimos indivíduos, passando ainda por um corte de gênero que descartava mulheres e que, no caso dos grupos indígenas, submetia os jovens à condição de subalternos. Aos demais grupos que não se rendiam à catequese nas reduções (ou missões) jesuíticas restavam-lhes enfrentar os colonizadores nas chamadas “guerras justas” (MONTEIRO, 1994; PUNTONI, 2002), e quando vencidos os sobreviventes eram escravizados.

Acentue-se que, de modo geral, o modelo pedagógico apresentado pelos jesuítas era o de formar uma humanidade pautada nos princípios escolásticos, e que assim constituíram um poder político tão significativo nas colônias lusitanas que Gilberto Freire (2003), no clássico *Casa Grande e Senzala*, afirmou terem sido uma “sombra da Casa-Grande”. Talvez por esse motivo tivessem sido expulsos da colônia, mesmo que durante o reinado do catoliquíssimo rei Dom José I (1714-1777), por obra das ações de modernização política e cultural de teor iluminista de seu secretário Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marques de Pombal.

Essa última fase da instrução colonial, acompanhando as divisões das ideias pedagógicas no Brasil propostas por Saviani (2007), foi redesenhada por um esforço de construção de uma educação laica, em que Pombal buscava desmobilizar o poder da igreja, sobretudo da Companhia de Jesus, e elevar Portugal à condição de metrópole industrial, impactando, obviamente, suas colônias no sentido político, econômico e cultural, na medida em que forjava um modelo para ingresso dessa metrópole na nova configuração da economia mundial apresentada pela revolução industrial britânica. Os efeitos para a educação dos jovens foram seu significativo abandono, pois a instrução proposta pelos jesuítas, que já era incipiente e contemplava pouquíssimos indivíduos dentro da realidade colonial, foi extinta com as reformas pombalinas, afastando ainda mais a população de alguma forma institucional de educação. As aulas, a partir do *Alvará Régio* de 1759, institui aulas avulsas a quem poderia pagar por elas, logo, os grupos indígenas, afrodescendentes e a população pobre, de modo geral, ficaram apartados de quaisquer formas de ensino.

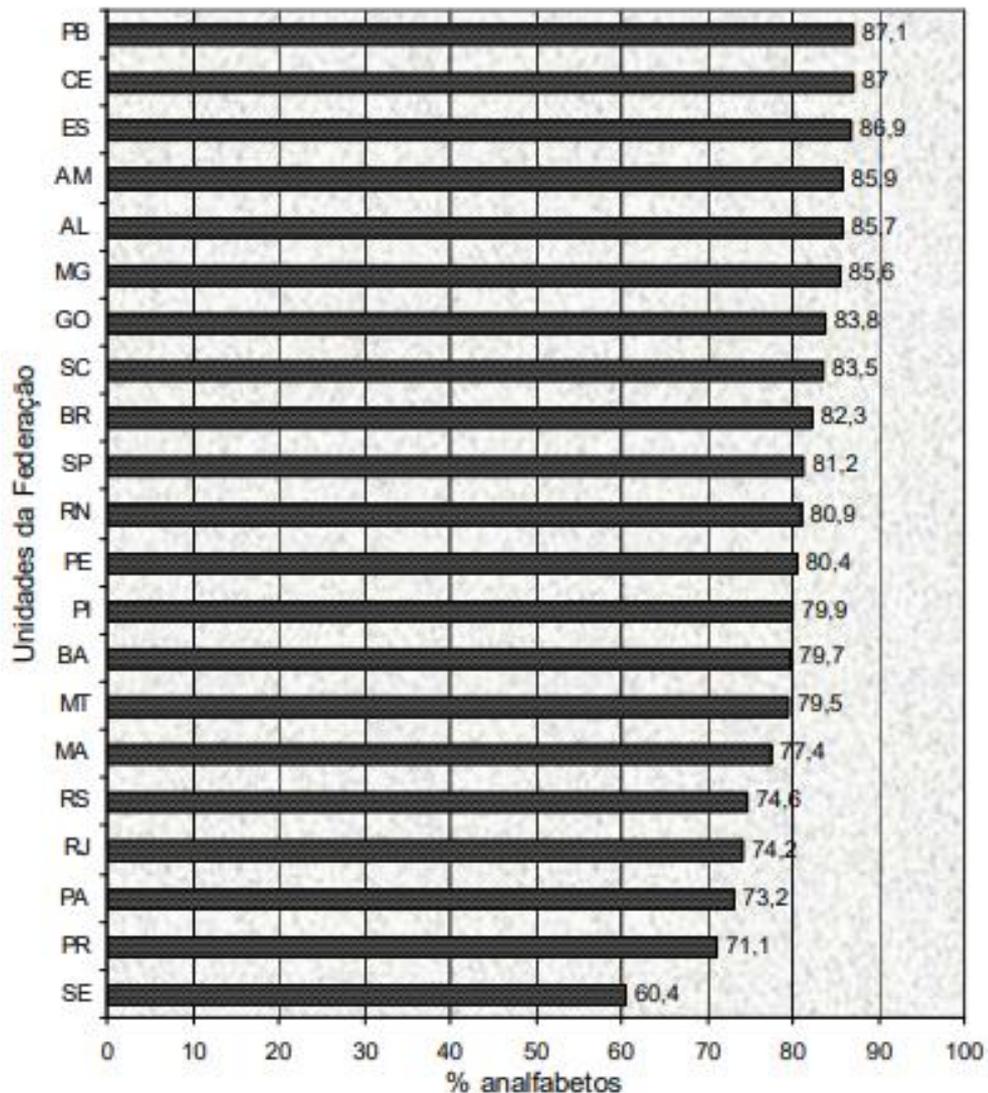


Gráfico 1. Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes províncias, no Censo de 1872, com base nos dados do IBGE. **Fonte:** FERRARO; KREIDLWNO, 2004, p. 194. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733> (acesso 31/05/19).

Essa realidade vai atravessar todo o período colonial e, após 1822, também o Brasil imperial independente. Com influência do iluminismo europeu, pode-se localizar alguma menção à educação institucional apenas na Constituição imperial de 1824, na qual é possível encontrar referência à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos - com esforço interpretativo podemos estender essa intenção instrutiva também aos jovens e adultos. Porém, a distância entre a referência documental e o realizado, durante o Império, em que a maior parcela da população não desfrutava do estatuto de cidadão, entre esses os escravizados e ex-

escravizados, os povos autóctones e quase todas as mulheres, salvo raras exceções. O tal direito à educação estava reduzido à nobreza e as elites econômicas, assim mesmo nos quadros tão somente da chamada educação básica, dado que os estudos superiores eram cursados no exterior.

Outra significativa interferência no campo educacional teria sido promovida por Couto Ferraz (1818-1886), que presidiu a província do Rio de Janeiro entre 1848 a 1853 e que, posteriormente, como Ministro do Império, promoveu uma reforma, por meio do Decreto 1.331-A de 1854, regulamentando ensino primário e secundário. Tal decreto inscreveria os primórdios de um “sistema nacional de ensino.” (SAVIANI, 2007; BRAGA; MAZZEU, 2017) No referido decreto há uma menção à educação de adultos, que, no entanto, não se realizou na prática.

O contexto político, econômico, cultural e social retratado acima corresponde ao período em que vigorou o sistema escravista, ou, como nomeia Jacob Gorender (2016), “sistema de produção escravista”, em que sistemáticas barreiras eram impostas não só à população afrodescendente escravizada, mas também aos homens livres pobres ou não proprietários, aos grupos indígenas e às mulheres, por consequência de uma sociedade marcadamente patriarcal e seletiva. Nesse cenário foram praticamente inexistentes a atenção educativa à maior parte da população. Esse apontamento é necessário para compreendermos as altas taxas de analfabetismo (como pode ser conferido no Gráfico 1.) e a configuração social do Brasil até a passagem para o período republicano.

1.2. Da República ao fim do século vinte

Ao final do Império a taxa de analfabetismo era imensa, chegando a “(...) 82% da população com idade superior a cinco anos (...)” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 108). Após o processo de instauração da república em 1889 a taxa de analfabetismo pouco se alterou, isso por que as populações menos abastadas continuaram longe de acessar as escolas, sendo esse também um mecanismo eficiente para excluir grande parcela dos adultos de decisões políticas, já que os analfabetos, além das mulheres, eram proibidos de votar, conforme legislava a Constituição da República de 1891.

Em um recenseamento de 1920 é possível observar que o número de analfabetos havia reduzido apenas 10% em relação aos últimos dados do império, como destacam Di Pierro e Haddad (*id.ib.*, p. 110): “(...) 30 anos após o estabelecimento da República no país, [o recenseamento de 1920] indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.” Os dados referidos pelos autores representam uma média dos dados relativos ao citado Censo de 1920, a variação conforme a unidade da federação podendo ser observada no Gráfico 2.

Talvez fosse esse um dos paradoxos mais agudos de uma nascente República positivista, de forte influência liberal. Realidade constrangida em comparação a outros países latino-americanos, ou mesmo de onde as elites importavam as referências estéticas e políticas, a Europa. A República brasileira, caracterizada pelo federalismo, abre a possibilidade de as províncias se responsabilizarem pelo oferecimento de escolas, mas sem destinar recursos para construção e/ou manutenção de instituições escolares pelo governo republicano pouquíssimas experiências tornaram-se reais.

Aqui cabe breve referência sobre uma experiência educacional ocorrida no início do século XX, de caráter civil, que se realizou no Sudeste do Brasil. Tal experiência deveu-se à confluência de um conjunto de fatores, dentre os quais destacamos: a imigração de europeus anarquistas, sobretudo espanhóis e italianos, que identificaram no analfabetismo um entrave para a difusão de ideias de interesse do operariado, e a própria ausência do Estado no oferecimento de vagas escolares. No interim das décadas de 1900 e fins da década de 1920, segundo Silvio Gallo e José Moraes (2005), os operários organizaram escolas autônomas, financiadas pelos próprios interessados, sob a influência pedagógica da educação integral, metodologicamente sistematizada por Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), pensador anarquista catalão e pedagogo considerado o criador da ‘Escola Moderna’, um projeto prático de pedagogia libertária.

Porém, essa experiência foi incipiente, no sentido de que não chegou a atingir ou contemplar um número significativo de trabalhadores, trabalhadoras e seus filhos por ter sido duramente reprimida, seus idealizadores encarcerados e/ou deportados e as escolas fechadas, como afirma Costa (2011, p. 12): “Em São Paulo, a partir de 1920, portanto, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e morte de seus militantes.”

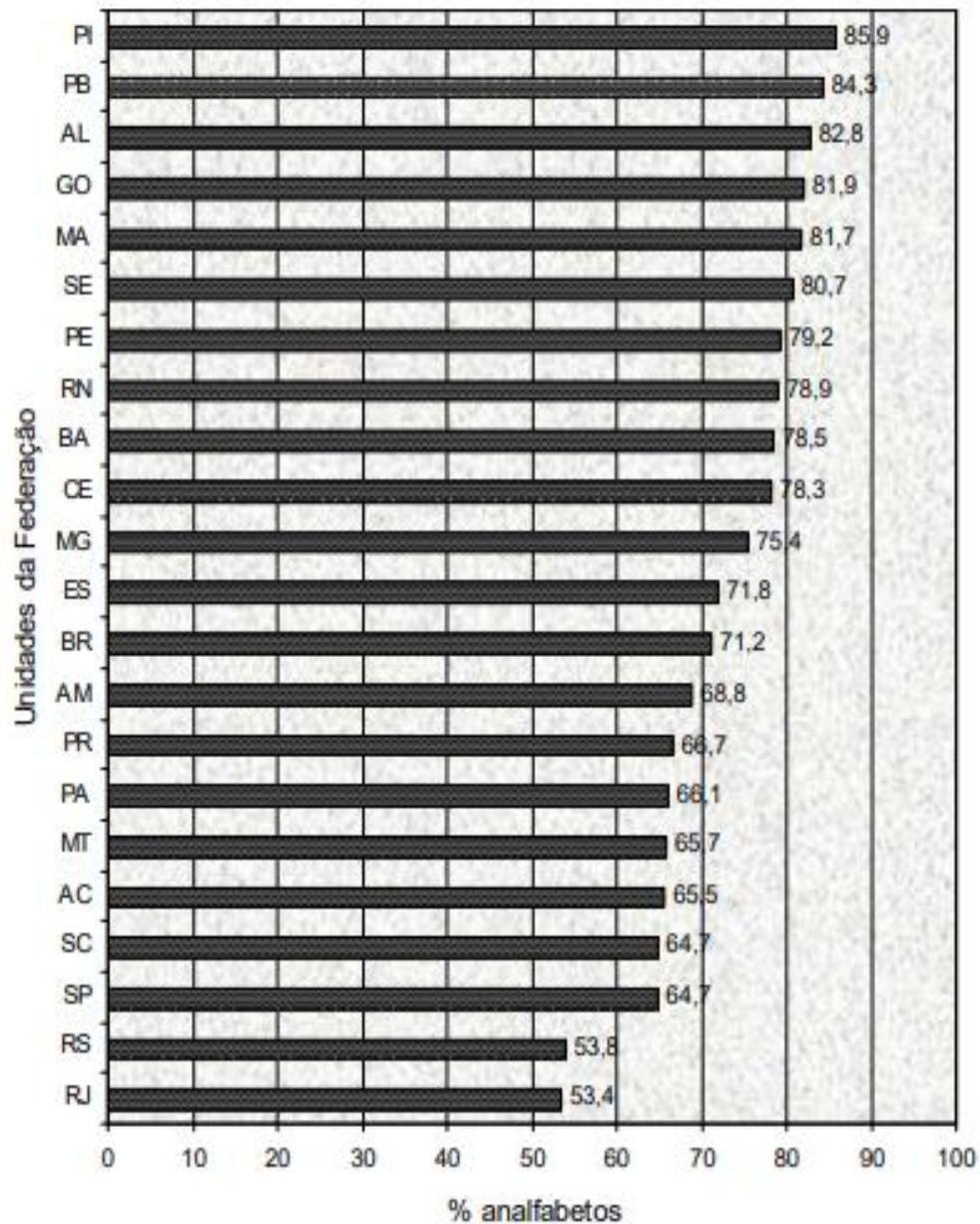


Gráfico 2. Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação, no Censo de 1920, com base nos dados do IBGE, publicados por FERRARO e KREIDLLOWNO, 2004, p. 195. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/File/25401/14733> (acesso 31/05/19).

No período acima exposto e como resposta a tais mobilizações civis, principalmente as sindicais que se organizavam em volta da educação e alfabetização, Braga e Mazzeu (2017, p. 37 – grifos no original) esclarecem:

(...) foi criada em 1915 a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, regulamentada em 7 de setembro com o lema: “Combater o

analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. A Liga lutou pela obrigatoriedade do ensino primário e pelo objetivo de alcançar um país sem analfabetos em 7 anos, ou seja, lançou a meta de chegar ao centenário da Independência livre do analfabetismo.

Destarte, essa iniciativa teve pouquíssimo impacto na redução da taxa de analfabetismo brasileiro, que chegara à marca de 65% da população com mais de 15 anos, em meados da década de 1920.

Na década seguinte, em 1930, emerge um movimento de renovação do campo educacional, encabeçado por uma elite intelectual, que pressiona o Estado brasileiro para alterar o quadro de analfabetismo institucionalmente:

(...) o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. (...) Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110).

Uma nova concepção de educação emerge, pautada na noção da responsabilidade estatal com a formação do futuro cidadão, para atuar na “sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania” (BEISIEGEL, 1974, p. 63). O contexto político-institucional dessa reorientação no campo educacional brasileiro vinculava-se aos novos ares políticos decorrentes da tomada do poder de Estado das mãos dos cafeicultores paulistas pela articulação de Getúlio Vargas em 1930, findando o período conhecido como política do café com leite (FAUSTO, 2001). Se antes as ações educativas estiveram descentralizadas, a cargo das províncias, e pouco se efetivaram na prática, nesse novo cenário político as ações são coordenadas e fiscalizadas pelo governo federal e guiadas por um plano nacional de educação que determinou as competências de estados e municípios, vinculando recursos ao orçamento da união para manutenção do ensino, trazendo para o Estado a responsabilidade de ofertar vagas escolares – assim, a educação é reafirmada como direito e prevista na Constituição de 1934.

A educação de adultos, no entanto, continua às margens desse novo contexto. Apenas em 1942, quando é instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, que a educação dita supletiva, destinada aos jovens e adultos analfabetos, passa a ter repasse de recursos, situação legal regulamentada em 1945. A partir dessa regulamentação os recursos destinados à educação supletiva passam a deter 25% do montante da receita.

No mesmo ano da referida regulamentação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é fundada e já apresenta uma agenda de combate ao analfabetismo como necessidade de desenvolvimento das nações e dos povos. Tratava-se de um período de ascensão do capitalismo industrial capitaneado pelos estadunidenses, com fortes influências, advindas da Europa, do modelo econômico keynesiano e da criação do Estado de Bem-Estar Social. É nesse contexto de influência que no Brasil, em 1947, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O SEA teve como principal prerrogativa coordenar e orientar as ações e planos regulares de ensino supletivo destinados aos adolescentes e adultos analfabetos. A principal iniciativa do SEA naquele contexto foi a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA*, que “se estenderam até fins da década de 1950” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.111).

Campanhas como o CEAA estiveram influenciadas pela opção política nacional desenvolvimentismo brasileira, possibilitando acesso da população à educação escolar aligeirada, em um momento de intenso processo de industrialização, que objetivava formação de para o capital humano qualificando as forças produtivas. Apesar de o Brasil estar distante da erradicação do analfabetismo, as iniciativas governamentais reduziram drasticamente o analfabetismo nas capitais do Sul e do Sudeste do país, chegando aos anos de 1960 a uma média de menos de 40% da população analfabeta, tendo reduzido pela metade os dados apresentados no início do século vinte. Porém, os dados relativos às demais regiões guardavam ainda índices significativos de analfabetos, representando a ausência de investimento e incentivo a regiões que não figuravam na geografia da expansão industrial, conforme demonstra a Gráfico 3.

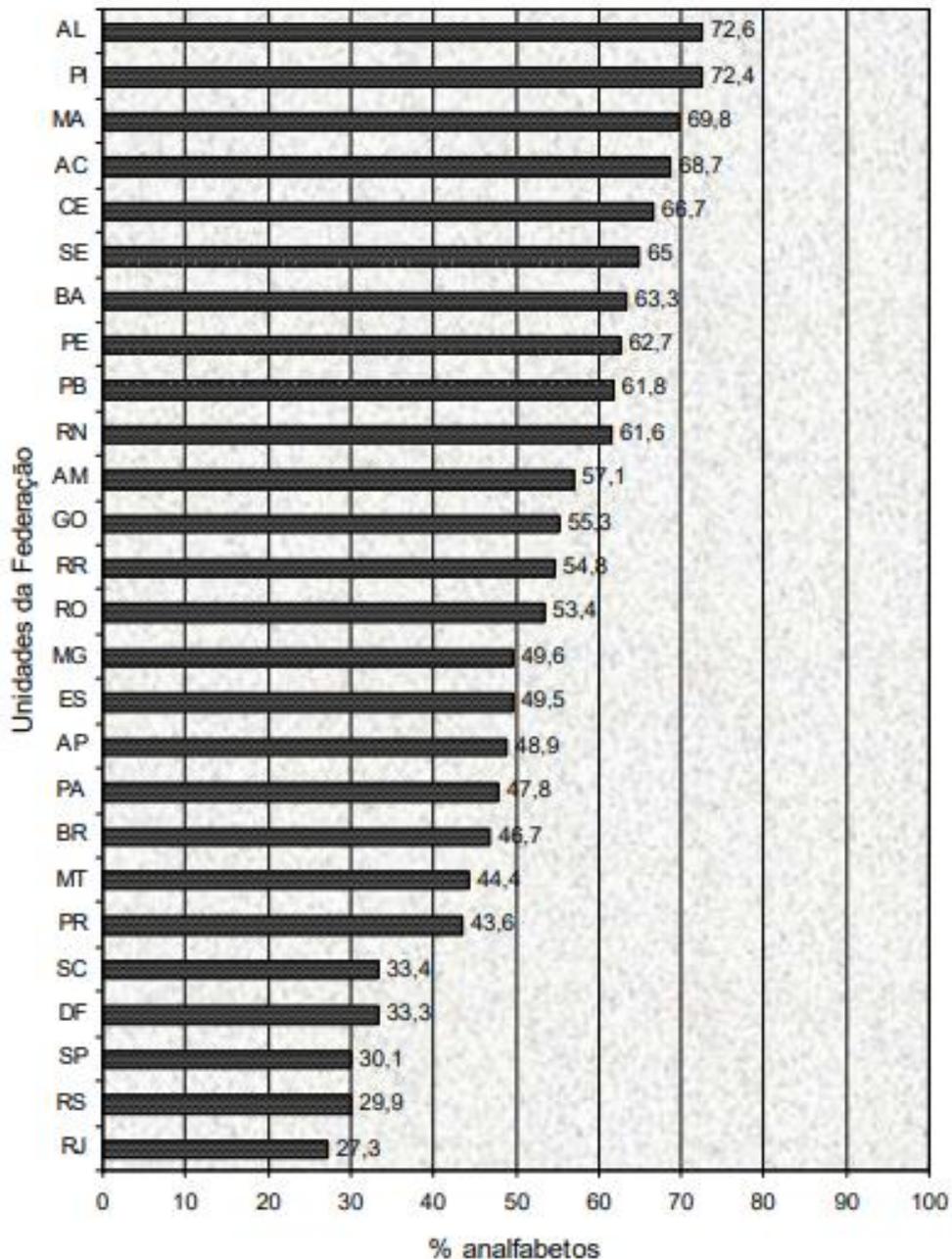


Gráfico 3. Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação, no Censo de 1960, com base nos dados do IBGE, publicados por FERRARO; KREIDLWNO, 2004, p. 196. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/File/25401/14733> (acesso 31/05/19)

Nas regiões que receberam investimentos os trabalhos focalizados na instrução e alfabetização de adultos vinham se desenvolvendo de forma crescente e significativa, contrastando com todo o passado colonial, do Império e dos primeiros anos da República. Na segunda metade do século vinte, em um movimento de

construção democrática, algumas iniciativas centraram atenção na alfabetização e educação de adultos, como as enumeradas por Di Pierro e Haddad (2000, p. 114):

o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

Todo esse progressivo movimento destinado a EJA foi rompido com o Golpe Civil-Militar de 1964. Os programas foram encerrados, as escolas fechadas, os materiais foram censurados e apreendidos, os idealizadores dos projetos perseguidos, presos ou exilados. Todo esse esforço da direção do golpe Civil-Militar foi desencadeado por causa do método crítico em que os educadores pautavam sua prática, baseado nas propostas de Paulo Freire (1921-1997). Por sua vez, esse método contrariava os interesses do governo autoritário que não admitia de forma alguma questionamentos, condição fundamental da pedagogia dialógica para uma educação como prática da liberdade (FREIRE, [1967] 2001), por isso proibida a partir de então.

Como já havia uma demanda da população para alfabetização de adultos, o governo autoritário não poderia simplesmente esvaziar os espaços que estavam sendo construídos. Funda-se, então, em 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pelo Decreto nº 62.455, que teve duplo objetivo: atender a demanda social para suprir o analfabetismo e as orientações do regime militar para domesticação dos educandos. A direção do Mobral esteve a cargo, inicialmente, do economista Mário Henrique Simonsen (1935-1997). Esse personagem é relevante pela articulação que constituiu para obtenção de financiamento extra orçamentário para o Programa, promovendo adesão das classes empresariais, que em grande medida apoiaram o golpe, para fornecimento de recursos, propagandeando a ideia de que o analfabetismo seria uma chaga, ou uma “vergonha nacional”, como classificou o Presidente militar Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), e que a sociedade brasileira deveria somar esforços para

extermina-la em um período de dez anos. Simonsen conseguiu direcionar parte das dívidas do imposto de renda e da renda líquida da loteria esportiva ao Mobral.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 115), a estrutura do Movimento era dividida inicialmente em “(...) dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª. a 4ª. séries do antigo primário.” Os pesquisadores também destacam uma série de convênios com entidades governamentais e não governamentais para execução de suas metas, a saber:

(...) com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBREAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta (*id. ib.*, p. 116).

Em 1971, na sequência dos fatos, ocorre a regulamentação da Lei 5.692 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 1971) do ensino de primeiro e segundo graus, instituindo-se o ensino supletivo de modo a atender jovens e adultos, não somente no processo de alfabetização, mas também na continuidade dos estudos vinculada à educação básica formal. Os esforços empreendidos durante o regime militar realizaram-se em uma variante de sentidos: promover o campo educativo como mediador dos governos autoritários com as classes populares, instruindo-as também ideologicamente; formação de mão de obra qualificada, não só promovendo alfabetização, mas possibilitando formação profissional e de recursos humanos para compor os quadros produtivos; responder a organismos internacionais, como a UNESCO, justificando que o Estado brasileiro compreendia a importância dos investimentos em educação para acompanhar o desenvolvimento capitalista.

Após a redemocratização da sociedade brasileira, a partir da segunda metade da década de 1980, quando ocorriam significativas mudanças políticas com a demanda por democracia e direitos sociais, que haviam sido suprimidos durante o

regime autoritário, a educação passa a figurar com maior atenção em esferas governamentais. Segundo Demerval Saviani (2007, p. 406-407), já nos anos de 1982 alguns governos eleitos começam a ensaiar iniciativas no campo educativo, e as enumera:

1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatizo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões;
2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular;
3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores;
4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controvertido;
5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

As políticas destinadas propriamente à alfabetização e à instrução de adultos realizadas durante os governos militares fracassaram, o Mobral foi extinto, e nenhuma de suas proposições de erradicar o analfabetismo não passaram nem perto de atingir sua meta. Para ocupar esse espaço foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Essa entidade acabou por herdar os recursos de pessoal e as estruturas do Mobral. Para transformar os formatos existentes no Mobral, a Fundação se propôs a apoiar práticas inovadoras descentralizadas que começaram a ocorrer em diferentes municípios brasileiros que construía programas para atendimento à alfabetização de adultos, atuando como entidade de fomento.

Nesse contexto de redemocratização, tem-se a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, cujas discussões consagraram o ensino fundamental gratuito como direito universal no artigo 208¹⁰ inscrito na Constituição

¹⁰ Reza o artigo **Art. 208**. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; § 1º O acesso ao ensino

da República Federativa do Brasil de 1988. Porém, esse marco legal, no plano do direito social a todos os cidadãos e cidadãs, cedo evidenciaria uma contradição no âmbito da chamada Nova República, por causa da não efetivação de políticas públicas que respondessem e garantissem, na prática, o usufruto desse marco legal. Prova dessa contradição foram os acordos e pactos firmados para erradicar o analfabetismo em uma década, com a promessa inicial de investimentos substanciais, no entanto suprimidos com o expediente da desvinculação de receitas da União e sob o argumento de enxugar a máquina pública, ou pela extinção de entidades como a Fundação Educar, ocorrida nos primeiros meses do governo de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992 – Collor não completou o mandato presidencial por ter sofrido processo de impeachment, O vice-presidente de sua chapa, Itamar Franco, completou o mandato até novas eleições para o cargo, ocorrida em fins de 1993).

Posteriormente, Fernando Henrique Cardoso, eleito para cumprimento de mandato iniciado em 1994, tornou-se responsável pela execução do pacto decenal assumido pelo Brasil, frente a Unicef/ONU¹¹, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de Jomtien, Tailândia, em 1990. Nas resoluções da Conferência os países signatários deveriam enfrentar o analfabetismo no intento de erradicá-lo. O governo brasileiro de então busca responder às determinações e promove audiências públicas e negociações parlamentares que resultarão numa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei 9.394 de 1996 (BRASIL/MEC, 1996). Um dos avanços dessa legislação em relação à atenção ao público jovem e adulto analfabeto e/ou que não havia cumprido seus estudos na idade dita adequada foi a alteração do termo *ensino supletivo* para *educação*, promovendo assim o alargamento conceitual no modo de conceber a modalidade: “Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe a mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES,

obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp, acessado em: 23/05/19)

¹¹ O relatório da Conferência está disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em 15/01/2020.

2002, p.12 - grifos no original). Mais que isso, a educação dos jovens e adultos foi dimensionada para além da alfabetização, possibilitando ingresso em etapas conseguintes e gratuidade até o Ensino Médio.

O avanço da lei mostrou-se retórico, na medida em que as proposições e intencionalidades não resultaram em práticas educativas e a Educação de Adultos foi relegada ao abandono, ou a secundarização em relação a outras modalidades de ensino (DI PIERRO; HADDAD, 2000; RUMMERT; VENTURA, 2007; BARREYRO, 2010). Fato esse que pode ser evidenciado com o veto de FHC que impediu que a modalidade de educação de adultos recebesse os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL/MEC, 1996b¹²), dado que foram desconsideradas as matrículas de estudantes da modalidade EJA no cômputo dos recursos que seriam cobertos por ele.

A Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global. (...) A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem

¹² Segundo informações do MEC, “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente (...)” (BRASIL/MEC, 1996b).

computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 123).

Durante o segundo mandato de FHC (1998-2002), a destinação das verbas para a EJA continuou fora do FUNDEF. Como efeito, podemos evidenciar que o século vinte é encerrado sem que o Estado brasileiro, apesar dos acordos e pactos internacionais firmados, da LDB de 1996 conceber a EJA como modalidade de educação, esse seguimento da sociedade não foi atendido, muito menos assistimos à erradicação do analfabetismo no país.

A única política educacional destinada ao público jovem e adulto no período, iniciada ainda na primeira gestão de FHC, em 1996, foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o qual, para Gladys Barreyro (2010), estava intimamente ligado ao projeto de reforma do Estado, baseado na privatização e terceirização das responsabilidades dos governos.

Nessa mesma perspectiva, Arruda e Cardoso (2003), ao investigar o financiamento do PAS, demonstram que nos documentos que sustentaram o Programa havia uma retórica das parcerias para ações voltadas ao combate à exclusão social e a pobreza, por meio da alfabetização e da capacitação profissional. Dos objetivos expressos nos documentos do Programa, segundo os autores, constavam: o “combate à fome e à miséria”, “melhorar as condições de vida da população”, “possibilitar o exercício da cidadania” (*id.ib.*, p. 13), aspas no original).

Em meio a esse discurso, Arruda e Cardoso questionam sobre a forma ideológica como são apresentados os conceitos associados ao desenvolvimento do PAS, a “indicativos para a *solução* dos problemas sociais por meio das estratégias da *solidariedade*” (*id.ib.*, p. 14).

Arruda e Cardoso, acompanhando as afirmações de João dos Reis Silva Jr. (2002), percebem certa incongruência entre o discurso e a prática do PAS. A esse respeito, segundo Silva Jr., a fabricação do discurso neoliberal é fundada por um esforço para:

“(...) criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. (...) [não se tratando] apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal (...) mas, de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ [ancorando suas ações no mundo concreto] (SILVA Jr., 2002, p.16).

Fazendo coro a esse entendimento, Arruda e Cardoso problematizam os termos de solidariedade e de parceria (público/privado) em sua investigação e acabam encontrando evidências de que os recursos destinados ao PAS estiveram vinculados a fundos públicos em até 80% do financiamento aplicado ao Programa, desequilibrando o sentido de parceria.

Os pesquisadores também evidenciam ausência de dados precisos sobre o custo de materiais e estrutura do PAS, e com base em uma auditoria realizada em 1998, somado a consulta as editoras que produziram os materiais didáticos, e elaboração de modelos matemáticos com base nos documentos disponíveis, afirmam que:

(...) existiam 49 empresas parceiras, 581 municípios. Desse total, 42 empresas eram privadas e 07 eram públicas, o que pode parecer um predomínio de empresas privadas. No entanto, há que se observar que dos 581 municípios onde o Programa foi desenvolvido, 257 tinham 50% do financiamento oriundo de empresas privadas e 50% de fundo público. Os 324 municípios restantes foram financiados pelo fundo público, sendo empresas públicas ou o MEC. Considerando esses dados, constata-se que 80% do financiamento do programa são oriundos de recursos públicos (ARRUDA e CARDOSO, 2003, p. 9).

Sem que adentremos essa controvérsia, destacamos o que nos interessa: o financiado para o PAS esteve vinculado, em maior medida, aos fundos públicos, de empresas estatais ou do próprio Ministério da Educação. Seu objetivo era reduzir os índices de analfabetismo, mas sem integração com etapas posteriores de ensino, aligeirado e com foco apenas em jovens de 12 a 18 anos.

Segundo Barreyro (2010, p.177): “Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões

Centro-Oeste e Sudeste.” Como o PAS ultrapassa a virada de século, voltaremos a tratar desse programa na periodização do subtópico seguinte.

É inegável que o pano de fundo no qual se inseria o PAS tenha sido o mesmo que orientou a reforma do Estado brasileiro levada a cabo por FHC (GENTILI, 1995, 1998; SILVA Jr, 2002; ARRUDA e CAMARGO, 2003; SAVIANI, 2007; entre outros), reforma essa intimamente ligada à perspectiva neoliberal que se espalhava na América Latina naquele período.

Esse arranjo neoliberal tem raízes no evento conhecido como *Consenso de Washington*. Esse suposto ‘consenso’ é o termo pelo qual ficaram conhecidas as decisões de reuniões conjuntas do FMI e do Banco Mundial, junto à Secretaria do Tesouro dos Estados Unidos da América, local se realizaram os encontros que trataram de “(...) discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2007, p. 427). O Brasil figurou com certa centralidade no âmbito dessas reformas, pois estruturou suas políticas públicas a partir e com base nas recomendações advindas dos organismos multilaterais envolvidos no acordo: ajuste fiscal, privatização, diminuição do tamanho do Estado em benefício do ingresso de mercados de capitais e serviços internacionais, por exemplo.

Nesse cenário, a educação é transferida da esfera da política pública e da cidadania para a do comércio e da competição de mercado, “(...) negando sua condição de direito social e transformando-a em possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores.” (GENTILI, 1998, p.19) Acompanhando essa afirmação, Saviani (2007) entende que essa reorientação da função do Estado provocou um desmonte das políticas sociais e dos direitos que se havia consagrado na CF de 1988, com prejuízos significativos para a educação, particularmente para a EJA.

As políticas educacionais na virada para o século vinte e um marcam o estabelecimento dos procedimentos de reprodução do modelo neoliberal e tornam inegável que os processos sociais mais abrangentes de reprodução do modo de produção capitalista e os objetivos e as metodologias educacionais encontram-se inextricavelmente vinculadas. O pesquisador argentino Pablo Gentili (1995), ao discutir o discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional, afirma que à educação sempre coube a função histórica de mediar os projetos políticos e que estes tanto podem ser democráticos quanto autoritários,

includentes ou de exclusão das majorias. E, portanto, a educação é o campo em que se articulam interesses diversos e antagônicos, lugar de disputa ideológica e de luta pela hegemonia¹³ política e social, espaço de difusão da ideologia econômica que dá o tom desses projetos.

A educação, por meio das políticas públicas, marcada pelos interesses dos grupos hegemônicos e, portanto, pela lógica do mercado, tem assumido o papel de preparar cidadãos sem criticidade, capazes, unicamente, de desempenhar funções de amplificação e perpetuação da ideologia dominante¹⁴.

Na medida em que internalizam o valor de mercado e as relações de mercado como padrão dominante de interpretação de mundos possíveis, “[...] aceitam – e confiam – no mercado como o âmbito em que, naturalmente, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas.” (GENTILI, 1995, p. 111)

Nesse contexto político-institucional a educação, assim como outros campos sociais, está inserida e é concebida cada vez mais como mercadoria e menos como direito social. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, marginalizada em todo processo histórico em que se desenvolveu a educação no

¹³ A noção de hegemonia tem origem na tradição marxista e é significativamente complexa. Grosso modo, a noção de hegemonia está relacionada com *dominação*. O pensador que mais desenvolveu esse conceito foi Antônio Gramsci (1891-1937), o qual compreende hegemonia como a direção cultural-ideológica de um amplo arco de alianças que forma uma vontade coletiva, dirigida por uma classe da sociedade civil, a classe dominante. Segundo o verbete do *Dicionário de Política* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.580), “Hegemonia é o centro nevrálgico de toda a estratégia política. Quando a sociedade apresenta uma “estrutura maciça”, como ocorre no Ocidente industrial e mobilizado pelo capitalismo, o papel da ação hegemônica torna-se crucial, não só na gestão como até mesmo na conquista e construção do Estado, um papel privilegiado em relação ao da força, no entanto sempre necessariamente presente. Não só será inviável que o domínio se possa segurar aqui por longo tempo faltando a Hegemonia, como, diversamente do que acontece nos países onde “o Estado é tudo” e a sociedade civil é informe e indistinta, tornar-se-á impossível conquistar o poder, se a força que ambiciona “fazer-se Estado” não se fizer primeiro hegemônica no bloco social antagônico ao bloco que está no poder. Por outros termos, no Ocidente, a Hegemonia não é apenas uma modalidade necessária do exercício do poder para a classe dominante, é também um pré-requisito estratégico para qualquer classe revolucionária.” Para uma análise mais detida do conceito de hegemonia em Gramsci ver: GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991; assim como: COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

¹⁴ Ideologia dominante, para acompanhar as proposições de Pablo Gentile, está relacionado com o poder de dominação, composto de a uma criação negativa de entendimento da realidade, um caráter mistificante de falsa consciência política. Segundo Marilena Chauí (2008, p. 08), ideologia é “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade”, sendo essa ideologia imprescindível para a manutenção das relações de poder de uma sociedade. Portanto, ideologia tem uma função social, na medida que essa ideologia determina as relações de dominação entre as classes, fundada em uma falsa representação dos fatos e/ou da realidade que, por sua vez, sustenta uma falsa consciência dessa mesma realidade. Para uma referência didática sobre esse conceito ver: CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

Brasil ao longo do tempo, poucos avanços concretos podem ser observados ao findar o século vinte.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos no século vinte e um.

O recorte temporal abordado no subcapítulo anterior possibilitou localizar a trajetória da educação de adultos até o fim do século vinte. Nesse percurso, foi possível perceber que a EJA, apesar de atualmente ser uma modalidade da educação Básica, não se efetivou como política de Estado ao longo da história brasileira, nem recebeu atenção no que diz respeito às propostas políticas e práticas de governos, ou de programas efetivos e sistematizados para além de propagandas, campanhas efêmeras e ineficientes que, em grande medida, não atingiram suas próprias metas.

Contudo, é necessário reconhecer que desde meados da década de 1940 até o fim do século, as políticas destinadas à alfabetização e à educação de adultos, apesar de intermitentes e ineficientes, emergiram, ao menos no discurso, em arenas de debates públicos e forçaram a publicação de alguma legislação. Entre as leis mais relevantes destacamos o inciso I do Artigo 208 da Constituição Brasileira, o qual reza ser dever do Estado ofertar e promover: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (...)*” (BRASIL, 1988, itálico no original), e a Lei Federal nº 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Particularmente a LDB, publicada durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), de modo ambíguo, avançou pela alocação da EJA como modalidade de ensino da educação básica. Porém, em outro movimento concomitante, o governo de FHC impossibilitou tal modalidade de acessar os recursos destinados à educação básica pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), devido ao veto que focalizou os recursos para educação de crianças e adolescentes. Segundo Eunice Durham (2010, p. 173) o Fundo é:

(...) uma das medidas mais importantes do governo Fernando Henrique, estabelecendo, de fato, um novo marco institucional no financiamento do ensino. Tendo como base a vinculação de 15% do orçamento de estados e municípios para o ensino fundamental, o FUNDEF resultou na criação, em cada estado, de um Fundo, formado a partir do total dos recursos transferidos da União para estados e municípios e entre estados e seus municípios, dos quais se reservava 15% para o financiamento do ensino fundamental (equivalente a 60% dos 25% obrigatórios para a educação). Dividindo-se este montante pelo número de crianças matriculadas nas escolas públicas de ensino fundamental chegava-se a um valor mínimo por aluno, e redistribuía-se este valor entre o governo estadual e os governos municipais, de acordo com o número de matrículas de cada sistema (...).

A organização desse Fundo, por ter excluído a EJA dos cálculos de financiamento, manteve essa modalidade da educação básica secundarizada em relação às demais, como diversos autores sublinham (DI PIERRO; HADDAD, 2000, 2010; RUMMERT, 2007; VENTURA, 2007; BARREYRO, 2010), abandonando-a à própria sorte, ou à vontade de gestores municipais de oferecê-la ou não. É verdade que o país se comprometeu, internacionalmente, com metas e recomendações para a educação estabelecidas em documentos da UNESCO dos quais o país é signatário como o *Fórum Mundial Sobre Educação*, ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000, e a *Conferência Mundial Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1990. E ainda que tal medida de veto pudesse ser compreendida, a princípio, como contrassenso diante do comprometimento do Estado brasileiro, ela na verdade se configura como artimanha, uma vez que tais recomendações estão circunscritas no período de escolarização dito adequado à idade/série. Na prática, o governo brasileiro não contabilizou em seus cálculos oficiais as matrículas da modalidade EJA, omissão que impediu viabilizar os créditos emprestados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à modalidade.

Nesse contexto, abre-se o terceiro milênio com a continuidade dessas orientações políticas, em razão da permanência do governo de Fernando Henrique Cardoso, no que diz respeito à manutenção das altas taxas de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, excluídos dos bancos escolares nos primeiros dois anos

desse século. Na prática isso significa que, se por um lado o Estado brasileiro nesse momento expandiu e atingiu os objetivos de escolarização no Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, por outro permaneceu não garantindo o acesso a tal direito constitucional para essa ampla massa de sujeitos que se encontra fora da idade/série.

Contraditoriamente, à inação prática para promoção de matrícula que possibilitasse escolarização da população fora da idade/série, no ano de 2000, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 01/2000 (BRASIL/CNE, 2000a), em consonância com o Parecer nº11/2000 (BRASIL/CNE, 2000b). Tais documentos orientam as características próprias dessa modalidade, marcando as necessidades particulares de se considerar os perfis dos estudantes e as diversas faixas etárias:

(...) a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (...) possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL/CNE, 2000b, p.9).

Essa legislação pode ser considerada um avanço no sentido de legislação, responde as determinações dos organismos internacionais de ordenamento de políticas destinadas a modalidade de educação básica. Porém, a política pública focalizada em EJA levada a cabo nas gestões de FHC foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), já demonstrada anteriormente, que atravessou a virada de século, e esteve intrinsecamente ligada ao contexto das privatizações e reformas do Estado na direção do modelo neoliberal.

O PAS realizou-se, segundo Barreyro (2010, p.177) “em parcerias com empresas, duração aligeirada dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho [inibindo trabalho de média ou longa duração], utilização de alfabetizadores leigos.” O formato de rotatividade dos educadores, ainda segundo a autora, tinha por objetivo não gerar vínculo empregatício; além disso, os

alfabetizadores recebiam remuneração por meio de bolsas, inclusive abaixo do piso salarial. O PAS foi criado logo após a desvinculação da EJA dos cálculos do FUNDEF, para que o Estado não descumprisse em absoluto as prerrogativas constitucionais.

Barreyro (*id.*, p. 180) narra um evento bastante ilustrativo sobre os financiadores do PAS e sua natureza assistencialista:

Na 2ª Semana da Alfabetização, organizada pelo Programa na Cidade de São Paulo, empresários responsáveis por 80% do Produto Interno Bruto (PIB) do país se emocionavam com os relatos dos alfabetizados. Esses empresários haviam realizado doações para o Programa; da mesma forma, a campanha Adote um analfabeto (ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2001) fomentava a doação das pessoas físicas, dos cidadãos individuais mediante débito de uma parcela no cartão de crédito destinada ao Programa. Assim, com esse dispositivo das doações privadas, o Programa Alfabetização Solidária convertia um direito garantido na Constituição em um ato filantrópico. De fato, entre 1997 e 2002, o Programa Alfabetização Solidária ocupou o vácuo que o Fundef não preenchia, com parte de recursos advindos do âmbito privado (de empresários e outros doadores individuais).

Assim, o direito constitucional previsto no Artigo 208 é desconfigurado no passo das reformas do Estado nacional, que pareceu ter como prioridade muito mais os resultados econômicos dos grupos empresariais do que a garantia dos direitos sociais e da escolarização dos cidadãos analfabetos. O Programa deixa de existir juntamente com o fim do mandato de FHC em 2002. Mas antes ainda do encerramento do mandato, foi criado nesse mesmo ano o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), conforme publicação da Portaria nº 2.270/02. Esse exame foi apresentado como um mecanismo “para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL/MEC, 2002), sem necessidade de o cidadão comprovar escolaridade, ou ter passado pelo sistema educacional. Segundo Catelli, Gisi e Serrão (2013, p. 772), ao estudar os documentos do Exame, afirmam que o “Encceja foi criado no contexto do grande desenvolvimento das ‘avaliações externas em larga escala’ nos anos 1990, devendo servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA com

vistas a melhorar sua qualidade no Brasil.” Outro objetivo destacado pelos autores era de combater a indústria da fraude de diplomas, conforme argumento defendido pelo ministro da educação no período, Paulo Renato de Souza (1945-2011).

Essa certificação foi considerada pelos críticos de sua formulação como uma estratégia para elevação dos dados sobre conclusão da educação básica da população, sem que o estado aplicasse recursos para formação desses cidadãos, conforme destacam os autores (CATELLI, *et.al*, p.739):

Criado como uma política nacional para EJA em um contexto de ausência de investimento e atenção à modalidade pelo governo federal, o exame foi visto como parte do sucateamento dessa modalidade de ensino, ou seja, do movimento que exime o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos oferecida por meio de cursos presenciais. Além disso, a oferta do Encceja poderia significar a valorização da certificação que, orientada por uma visão da educação para o mercado de trabalho, serviria de incentivo ao abandono da escola por jovens e adultos (...).

O ENCCEJA continua sendo uma política em disputa, permanece existindo, com algumas alterações e intermitências que ocorreram em contextos posteriores, das quais trataremos mais adiante.

Em conformidade com a cronologia exposta até aqui, no ano seguinte ocorre uma transição no poder executivo, agora presidido por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010, em dois mandatos consecutivos), vinculado ao Partido dos Trabalhadores. Nesse outro contexto político-institucional a EJA vai receber atenção do Estado enquanto formulador, financiador e legislador de política pública. Nesse cenário, alguns programas de EJA são anunciados na tentativa de responder às metas assumidas pelo país, tanto junto a sociedade brasileira constitucionalmente, como também junto aos organismos internacionais, com programas que pudessem ser efetivos, particularmente sobre o combate ao analfabetismo.

Entre esses programas, destacam-se: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); além da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB, que substitui o FUNDEF), Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA)¹⁵.

Apesar do volume de programas, alguns pesquisadores afirmam a continuidade de descaso para com a EJA nesse contexto, como em governos anteriores. Carvalho (2012) classifica a gestão federal durante o governo Lula da Silva de *coalizão e contradição*, como forma de conceituar a formação de um governo que necessitou promover alianças com grupos hegemônicos e interesses transnacionais para acessar o poder executivo, o qual vinha pleiteando desde 1989.

As críticas de Carvalho detêm-se na análise do período em que Lula da Silva manteve-se à frente da presidência da República, tendo Fernando Haddad como Ministro da Educação (2005 a 2012) na maior parte do tempo em que vigorou o PBA, destacando pontos de insuficiência do Programa como:

(...) o PBA é criticável quanto aos aspectos: 1) conceito restrito de alfabetização; 2) primar pela reduzida duração; 3) falta de garantia da continuidade de seus egressos; 4) estrutura precária; 5) ausência de formação continuada e bolsas com valores muito baixos para os educadores, o que atesta o descaso governamental com a profissionalização destes, ainda teve seu orçamento diminuído no período citado. Não à toa, ficou distante no objetivo de eliminar o analfabetismo (...) (CARVALHO, 2012, p.04).

O autor conclui que as metas de erradicação do analfabetismo, apesar de propagandeadas, não foram atingidas, destacando a ocorrência de políticas frágeis às quais a EJA está submetida historicamente, como:

¹⁵ Está fora de nosso objetivo um aprofundamento sobre cada um desses programas e políticas para EJA em âmbito federal. Porém é importante menciona-los por serem políticas que ocorrem dentro do período histórico o qual esse estudo se insere. Para se ter acesso a divulgação ou correspondência oficial dessas políticas pode-se recorrer ao site do MEC, disponibilizados nos links a seguir: *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>; *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária* (ProJovem): <http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12920-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens>; *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD) <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541>; *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb): <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. *Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos* (PNLDEJA): <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnldeja-novo>. Esses endereços eletrônicos estão disponíveis no portal do MEC e foram acessados em 20/04/2020.

(...) a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a parca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público. O governo Lula, marcado pelas contradições e pelas correlações de forças, apesar dos breves avanços na área e de se dizer intencionado a universalizar o direito à educação, devido ao fato de ter dado sequência à mesma política econômica adotada pela gestão anterior, manteve uma perene falta de recursos financeiros para a EJA (*id. ib.*, p.11).

Todavia, apesar das críticas à gestão de Lula da Silva promovida pelo autor, ocorreram possibilidades de organização e atenção do Estado para com a EJA, como afirma Valéria Velis (2018), mesmo que em alguma medida tenha alinhamento com as críticas de Carvalho, no sentido de aquele governo não ter respondido na prática com a erradicação do analfabetismo entre os adultos. Para Velis os movimentos da sociedade civil tiveram alguma abertura para participar de elaboração de estratégias e políticas educativas para atender a modalidade, fortaleceu os fóruns de EJA pelo Brasil, articulados com a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA – instituído em 2006¹⁶), diferente de governos anteriores.

A autora destaca, como exemplo dessa possibilidade de organização no governo de Lula da Silva, os preparativos para o país receber a *6º Conferência Internacional de Educação de Adultos* (6º CONFINTEA/UNESCO, 2009), ocorrida em dezembro de 2009. As reuniões para preparação dos quadros regionais para participar da Conferência tiveram apoio do MEC, tendo os trabalhos iniciados ainda em 2007. Segundo Valéria Velis (2014, p.87):

¹⁶ Apesar desse Conselho ter sido dissolvido e não ter atuação junto ao atual governo brasileiro, ainda existem informações sobre suas prerrogativas no portal do MEC, que pode ser acessado nesse link: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/5778-sp-1064818279>, acessado em 02/05/2020

O Governo Brasileiro entendeu a VI CONFINTEA como uma oportunidade estratégica para desencadear processos articulados de fortalecimento nacional da EJA, através da articulação e diálogo construídos no bojo desse processo com governos estaduais e municipais, universidades e sociedade civil, com destaque para os fóruns estaduais de EJA.

Dessa Conferência, que pela primeira vez ocorre em um país do hemisfério sul, precisamente na capital do estado do Pará, foi firmado um documento denominado *Marco de ação de Belém* (UNESCO, 2010), que pretendeu ser um orientador de diretrizes para a EJA de forma inclusiva e equitativa.

Nesse cenário contraditório para EJA (CARVALHO, 2012; VELIS, 2018), encerra-se o governo de Lula da Silva, que é sucedido por Dilma Rousseff (2011-2013), ambos vinculados ao Partido dos Trabalhadores. Essa sucessão permitiu que as políticas e os programas que tinham sido implementados como políticas de governo continuassem existindo sem mudanças bruscas. Ainda no primeiro ano de governo de Rousseff é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da lei 12.513/2011, que teve por finalidade, segundo consta no Programa, “(...) ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL/MEC, 2011). Esse programa se realizou como a principal propostas de governo de Rousseff na área educacional, sem atenção a alfabetização, focada no ensino profissional, atingindo alguma parcela da EJA na etapa do Ensino Médio.

Dilma Rousseff é reeleita em 2013 para gestão que deveria ser concluída ao fim de 2018, porém a presidenta sofre um golpe jurídico-parlamentar (BASTOS, 2017) e é impedida de cumprir o mandato ainda no ano de 2016. A gestão federal executiva é assumida por Michael Temer, vice-presidente eleito na chapa de Dilma, que concluirá o mandato em 2018. A única decisão tomada por Temer que impactou a EJA foi a alteração da certificação para o ensino médio que era possibilitada a partir da submissão dos candidatos ao ENEM, que em 2017 perdeu essa prerrogativa e a certificação voltou a ser realizada exclusivamente pelo ENCCEJA.

Decorre que, ao fim do mandato de Temer em 2018, nas eleições presidenciais da República para o mandato seguinte, foi eleito Jair Bolsonaro, na época vinculado ao Partido Social Liberal¹⁷.

Importante destacar que nesse contexto institucional da política brasileira não ocorreram alterações significativas ou inovações para a EJA. Porém, como já demonstrado, o seguimento da educação de adultos vinha em uma crescente durante as gestões do Partido dos Trabalhadores, articulando setores de governo e movimentos sociais, com financiamento e incentivo, mas ainda sem responder com efetividade a demanda e o objetivo de erradicação do analfabetismo, bem como a progressão com a escolaridade da população adulta e idosa, o que veio a ser classificado como uma política de contradição (CARVALHO, 2012; VELIS, 2018).

Nos interessa também destacar, para concluir esse subitem, que o presidente eleito para o mandato de 2019-2022, no segundo dia de governo, seu Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que abrigava a EJA, e desde então nenhum órgão do governo federal tem qualquer atenção específica à modalidade, abandonada a própria sorte. A condição da EJA na segunda década do século vinte e um nos parece pior do que se iniciou, devido a situação de desarticulação dos programas existentes e criados sobretudo a partir de 2003, agora abandonados. Essa conjuntura permite inferirmos, e de acordo com diversos pesquisadores (VENTURA, 2011; CARVALHO, 2012; GADOTTI, 2016; JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, entre outros), que a ineficiência das políticas para a EJA não superou, em grande medida, a visão compensatória e utilitarista destinada à modalidade, marcada por descontinuidades e/ou aligeiradas, de baixo custo, e relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra sem vínculo com a Educação Básica efetivamente.

¹⁷ Essa passagem da política institucional brasileira, do Golpe contra Rousseff até a eleição de Bolsonaro, é de extrema complexidade e escapa aos limites de nosso trabalho. Nessa sessão pretendemos, como proposto, oferecer um panorama da EJA no Brasil. Os trabalhos que realizam reflexões teóricas sobre esse contexto estão sendo construídos e consultamos alguns desses, como: BASTOS. *Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia*. Rev. econ. contemp. vol.21 no.2 Rio de Janeiro, 2017; RUBIM e ARGOLLO. *O Golpe na perspectiva de Gênero*, UFBA: Salvador, 2018.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO PAULO

Passamos ao foco de atenção a educação de adultos da capital do estado de São Paulo. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo dispõe de oferta bastante diversificada de vagas para EJA, entre os Ciclos I (do 1º ao 5º ano) e Ciclo II (do 6º ao 9º ano) da Educação Fundamental. São cinco tipos de matrículas para atendimento da educação de jovens, adultos e idosos na cidade, sendo esses: o Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos (MOVA), a EJA Regular, a EJA Modular, o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), e o Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Faremos uma breve descrição, pela ordem, desses programas para que o leitor tenha um panorama dessas políticas de EJA disponíveis na capital paulista.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) é a política pública para EJA com maior tempo em vigor, tem sua origem juntamente ao processo de abertura democrática brasileira, demandado pelo movimento da sociedade civil por garantia de direito de escolarização, que trazia os anseios do antigo projeto de erradicação do analfabetismo, revigorado pela Constituição Federal publicada um ano antes de seu nascimento, em 1989. Foi na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), a qual teve como Secretário de Educação o professor Paulo Freire que, segundo Moacir Gadotti, (s/d, p.2), realizou na prática sua última experiência com educação de adultos, em que promoveu uma

(...) confluência entre a vontade política do Município e os interesses dos Movimentos Populares oficializou-se, através do Decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989, a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando assim, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em nosso país (...). Ele [o MOVA] se propunha a constituir numa arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. Os seus idealizadores, entre eles Pedro Pontual, entendiam que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização, isto é,

do ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal - principal reivindicação dos participantes do *I Congresso dos Alfabetizandos da Cidade de São Paulo*, no final de 1990 (*id.ib.* p. 02 e 03, itálico no original).

O modelo de organização e ação do MOVA de São Paulo se espalhou por outras regiões do Brasil, com a diferença que a experiência paulistana foi demandada da sociedade civil e incorporada pela gestão municipal, enquanto as outras experiências tiveram um fluxo oposto, apresentados por gestões locais para atender as necessidades de alfabetização/escolarização da população.

Necessário destacar que a EJA, naquele contexto, foi valorizada e figurou como prioridade pela gestão municipal. Para Gadotti (2008), ocorreram transformações dos espaços escolares, sobretudo com disponibilização de horários para abrigar educação de adultos trabalhadores, realocou programas que estavam associados a assistência social, e não propriamente a secretaria de educação, que o descaracterizava enquanto programa educacional, mas sim assistencialista, segundo o autor, entre as ações governamentais:

(...) introduziu o ensino noturno em todas as escolas de “primeiro grau” e transferiu o Programa de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria de Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação. O EDA era um programa de alfabetização e pós-alfabetização em nível de suplência, criado, em São Paulo, no início da década de setenta, em convênio com a Fundação Mobral. Luiza Erundina havia sido uma das fundadoras do EDA como assistente social daquela secretaria. A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o Mobral e com a autorização do Conselho Estadual de Educação, o programa passou a denominar-se Programa de Educação de Adultos (EDA). Mas, o que realmente marcou a gestão de Luiza Erundina no campo da educação foi a criação do MOVA-SP (...) (GADOTTI, 2008, p. 53 e 54. Aspas no original).

A política pública a qual esteve vinculada o MOVA em São Paulo foi encerrada nas gestões seguintes a de Erundina. Os prefeitos Paulo Maluf (1993-1997) e Celso Pitta (1997-2001) não reconheceram o programa e os núcleos de alfabetização passaram quase uma década sem repasse de recursos para seu funcionamento. O Movimento resistiu com ações voluntárias, sem recursos de

financiamento público, e atravessou esse período até ter novamente uma gestão municipal que, não só repassasse recursos às salas, mas garantisse estrutura legal para sua existência. Segundo Maria Alice de Paula Santos (2007, p.121 e 122), a reorganização do MOVA se deu na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), afirmando que:

Após todo processo de organização do programa, finalmente, em 06 de setembro de 2001, o MOVA-SP foi instituído pelo decreto nº 41.109, com a seguinte organização e estrutura: O MOVA -SP (...) é um programa de alfabetização de jovens e adultos pouco escolarizados, realizado em parceria entre a Secretaria de Educação Municipal de São Paulo e entidades sociais conveniadas. A SME financia o pagamento dos monitores, coordenadores pedagógicos e auxiliares administrativos, e a formação continuada dos monitores e coordenadores pedagógicos. Já as entidades sociais ficam responsáveis pela contratação desses agentes e pela manutenção e funcionamento das salas de alfabetização.

Portanto, o MOVA tem uma característica própria, ligada a entidades sociais que tem responsabilidades quanto a contratação dos educadores, organização e manutenção dos espaços de sala de aula, e a SME pelo financiamento e formação continuada dos educadores. Esse arranjo atinge o estatuto de lei municipal 14.058 em outubro de 2005, na gestão seguinte a de Marta, apresentada na câmara municipal pelo vereador Paulo Fiorillo, vinculado ao partido dos trabalhadores, que veio a legitimar a existência do MOVA, inibindo a intermitência de um programa de governo que, até então, não estava vinculada de fato a uma política pública, que, contraditoriamente, garantido por lei, vivenciou corte de recursos e fechamentos de sala na gestão de José Serra (2005-2006)¹⁸.

¹⁸ Mesmo após chegar ao estatuto de política pública por meio de Lei em 2005, o MOVA sofreu algumas interferências da gestão municipal, encerrando salas com número de alunos inferior aos determinados pela legislação. Para se ter informação sobre o período e o argumento defendido pelas gestões que determinaram fechamento de salas, para além do território paulistano em 2005, ver artigo de Fernanda Sucupira, vinculado pela agência de notícias Repórter Brasil, intitulado *Troca de gestão fecha centenas de salas do Mova*, disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2005/06/troca-de-gestao-fecha-centenas-de-salas-do-mova/>, acessado em: 20/04/2020. Outro importante fato da atualidade é que, durante o período de enfrentamento da pandemia de corona vírus, a prefeitura municipal na gestão de Bruno Covas suspendeu os repasses de recurso ao MOVA, que se encontra com atividades suspensas e nenhuma ação governamental para que as turmas/salas não se dissolvam frente a interrupção das aulas pela determinação do isolamento físico com o Estado de Emergência. Para mais informações ver notícia em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/prefeitura-de-sp-suspende-repasses-para-projeto-de-alfabetizacao-05052020>, acessado em: 05/05/2020.

A segunda forma de atendimento que apresentamos é a EJA Regular, essa oferta de vaga se utiliza da estrutura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), de Ensino Médio (EMEFMs) e de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs). Os estudantes matriculados nesse tipo de atendimento participam das aulas no período noturno com duração de quatro horas, das 19:00 as 23:00.

Esse curso de Educação Básica é presencial e, segundo as informações disponibilizadas na página digital da SME¹⁹, está estruturado da seguinte forma: “dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.”

Essa estrutura de atendimento tem bastante semelhança com a oferta de educação de crianças e adolescentes, no sentido de tempo de aula de quarenta e cinco minutos, ou mesmo semelhante a oferta de vaga noturna para o Ensino Médio realizado pela Rede Estadual de Educação (a SME não disponibiliza Ensino Médio para EJA).

A EJA Modular, terceira possibilidade de vaga para EJA, apesar de utilizar as mesmas estruturas da chamada EJA Regular, tem um diferencial em relação ao período de aulas e a forma de estruturação do curso de Ensino Básico. A EJA na forma modular funciona por adesão dos gestores que tem que apresentar um projeto pedagógico para seu funcionamento. O curso também é presencial, mas as aulas são reduzidas. Sua organização, segundo informações de SME (Nota 19), apresenta:

(...) uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e também atividades de enriquecimento curricular. É realizada em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada Etapa é composta por 4 Módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, de 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os estudantes.

¹⁹ A página digital da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo oferece informações básicas sobre os cursos de EJA em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos/formas-de-atendimento/>, acessado em 02/05/2020.

Existe certa complexidade nesse tipo de atendimento, variando conforme a escola que oferece a EJA Modular. O que dará a direção dessas atividades é o projeto político pedagógico, que pode manter o período obrigatório, por exemplo, com três aulas de quarenta e cinco minutos, ou uma aula de duas horas e quinze minutos corridas. O período complementar, apesar de não ser obrigatório, é onde os estudantes podem repor aula, caso tenha muitas ausências no período obrigatório, ou participar de atividades temáticas ou oficinas orientadas pelos professores.

O quarto tipo de atendimento oferecido por SME é o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), que é direcionado para formação profissional. Atualmente existem duas escolas desse tipo, que estão localizadas na zona leste da cidade. Esses centros oferecem cursos de qualificação inicial para o mundo do trabalho nas áreas de serviços, como: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

As vagas para estudar nesses Centros são limitadas e existe grande procura por elas, que, geralmente, após a inscrição as matrículas são efetivadas por sorteio público. Não é necessário comprovar escolaridade para efetuar matrícula nessas unidades.

O quinto tipo de atendimento para a EJA em São Paulo, objeto de nossa análise, é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Essas unidades educacionais oferecem o Ensino Básico, Ciclos um e dois do ensino fundamental, e toda essa etapa pode ser concluída em quatro anos, periodização semelhante a EJA Regular e Modular, porém, o estudante que comprovar escolaridade anterior em relação a série/ano que teve os estudos interrompidos, podem ingressar na etapa compatível ao Módulo oferecido.

A estrutura do atendimento no CIEJA organiza as turmas (ano/série) dividindo-as em quatro Módulos de um ano cada, sendo esses: Módulo 1 (Alfabetização), Módulo 2 (Básica), Módulo 3 (Complementar) e Módulo 4 (Final). As aulas se realizam em um período diário de duas horas e quinze minutos, e cada escola define se esse período será distribuído em três encontros de quarenta e cinco minutos, ou se no período diário o estudante acompanha aula com um único professor ou área de conhecimento, como o período obrigatório da EJA Modular.

Essas unidades dedicam toda estrutura escolar exclusivamente para EJA, chegam a ter seis períodos de aulas, nos períodos matutino, vespertino e noturno,

além do quadro gestor, técnico e de professores dedicarem o trabalho pedagógico todo direcionado a educação de adultos. Todos esses fatores diferem o CIEJA dos outros tipos de atendimento, EJA Regular e Modular.

Atualmente a SME disponibiliza dezesseis unidades educacionais como o CIEJA na cidade de São Paulo. Aprofundaremos as questões relacionadas a essas unidades escolares no capítulo seguinte.

Esses cinco tipos de atendimento para a EJA no Município de São Paulo parecem não ser suficientes para que os cidadãos alcancem o direito de acessar a escolarização básica, mas é necessário reconhecer que essa combinação de diferentes tipos de atendimento disponibilizados por SME parece representar um positivo esforço para contemplar as necessidades e diversidade que requer à atenção para com a EJA. Em seguida apresentaremos alguns dados sobre as taxas de escolaridade e a necessidade do poder público disponibilizar matrículas para educação de jovens, adultos e idosos.

2.1. Dados sobre escolarização da população em São Paulo

Em um levantamento dos dados quantitativos disponíveis por agências e fundações de pesquisa²⁰ nos possibilitou identificar as taxas de analfabetismo em São Paulo. Destacaremos alguns dados referentes ao Brasil e ao Estado de São Paulo para que esses números tenham alguma referência comparativa.

De acordo com os dados elaborados pela da Fundação Seade, baseados no Censo Demográfico de 2010 (conforme Gráfico 4.), a taxa de analfabetismo de indivíduos de 15 anos ou mais no país atinge 9,6%, o que corresponde a quase 15 milhões de pessoas relativos ao recenseamento daquela década.

²⁰ O Gráficos 4 e os dados a seguir foram elaborados a partir das estatísticas disponibilizadas pela Fundação SEADE, os números absolutos foi por não calculado a partir da quantidade de pessoa que compõe a população do estado de São Paulo. O site consultado da Fundação SEADE está disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=14&temald=3&loclId=1000#>. Acessado em: 10/08/2019.



Gráfico 4. Fonte: Fundação SEADE, produzido a partir do censo demográfico IBGE, 2010. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br>. Acessado: 10/08/2019.

No estado de São Paulo, a taxa de analfabetismo equivale a 4,3% da população, cerca de 1.958.200 pessoas. Entre os idosos é possível encontrar as maiores taxas de analfabetismo no Brasil, que é de 26,5%, ao passo que o Estado de São Paulo essa taxa de analfabetismo entre idosos é de 14,1%, ou cerca de 518.928 pessoas. Já entre os jovens com idade entre 15 a 29 anos no Estado de São Paulo, a proporção de analfabetos é de 1,1%, valor não aceitável para uma cidade cosmopolita e mais rica do país²¹.

²¹ Segundo dados do IBGE, o município de São Paulo detém R\$687.035.890 milhões de Produto Interno Bruto (PIB), superior ao do Estado do Rio de Janeiro. O município de São Paulo concentra um terço do PIB do todo o Estado, que por sua vez tem o maior PIB do país, 2.119.854 trilhões. Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acessado em 20/04/2020. Para se ter uma maior noção dessas grandezas de valores, a cidade de São Paulo detém o mesmo PIB de 4.305 municípios brasileiros somados, com base em dados do IBGE, publicados em Valor Econômico/Globo em 13/12/2019, disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/12/13/pib-da-cidade-de-sp-equivale-a-soma-de-4305-municipios-brasileiros-aponta-ibge.ghtml>, acessado em: 20/04/2020.

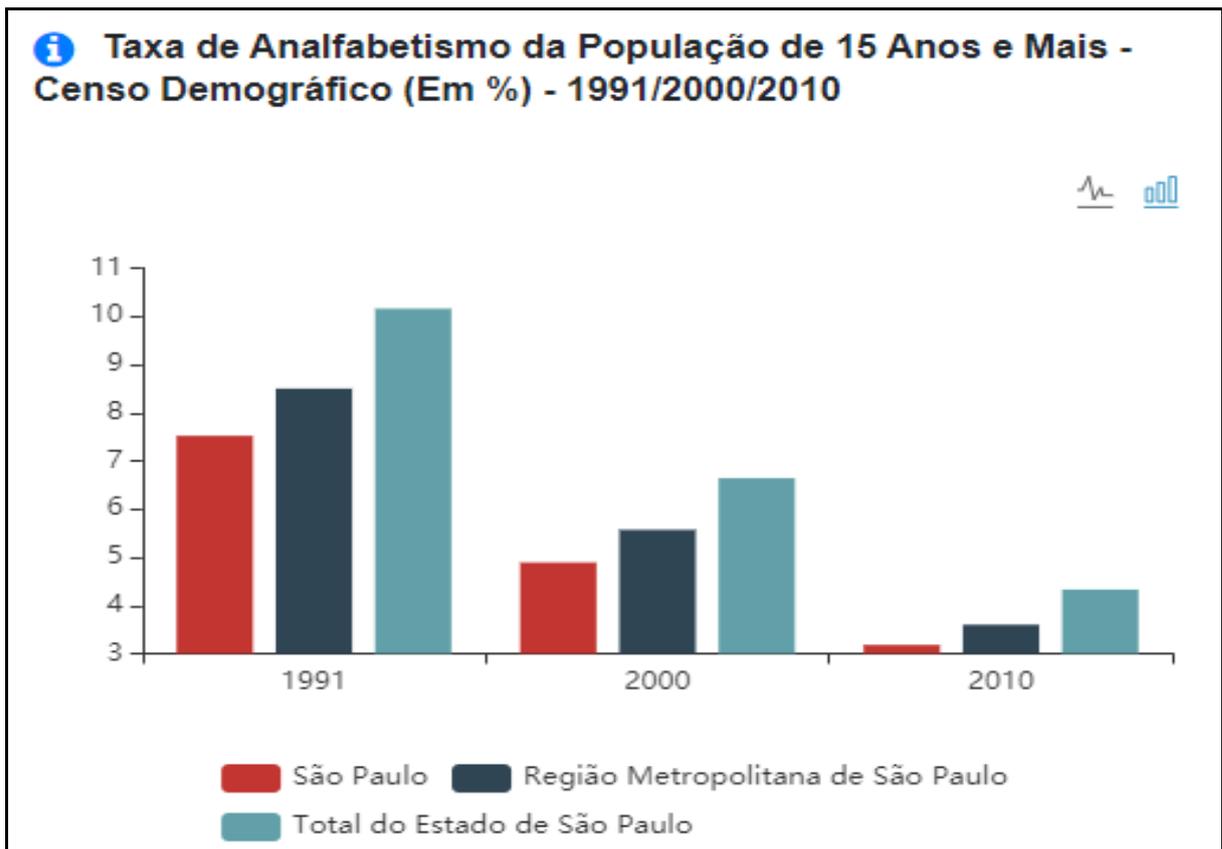


Gráfico 5. Fonte: SEADE, série histórica da taxa de analfabetismo, destaco a barra vermelha, sobre a capital paulista: 1991 = 7.52%; 2000 = 4.89%; 2010 = 3.18%. Dados elaborados com base no censo demográfico de 2010 do IBGE. Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/>. Acessado:09/08/2019.

Os dados mais amplos destacados acima possibilitam pensarmos o cenário em que a capital do Estado está inserida com relação ao analfabetismo. Se restringirmos apenas aos números da capital, a taxa de analfabetismo cai para 3,18% da população, que atualmente soma 12,18 milhões de habitantes, o que em números absolutos, resultam em 387.324 analfabetos, só na capital. Essa quantidade de pessoas analfabetas demonstra a necessidade de atenção da Rede Municipal de Educação em relação à essa demanda.

As informações observadas nos Gráficos ilustram o déficit educacional para com uma parte significativa da população, que não acessaram os níveis mais básicos de escolarização. A partir deles é possível refletir sobre a importância de construir políticas públicas – e não só na área da educação – que atendam e conheçam as necessidades educativas dos jovens, adultos e idosos atendidos pela modalidade de ensino de EJA.

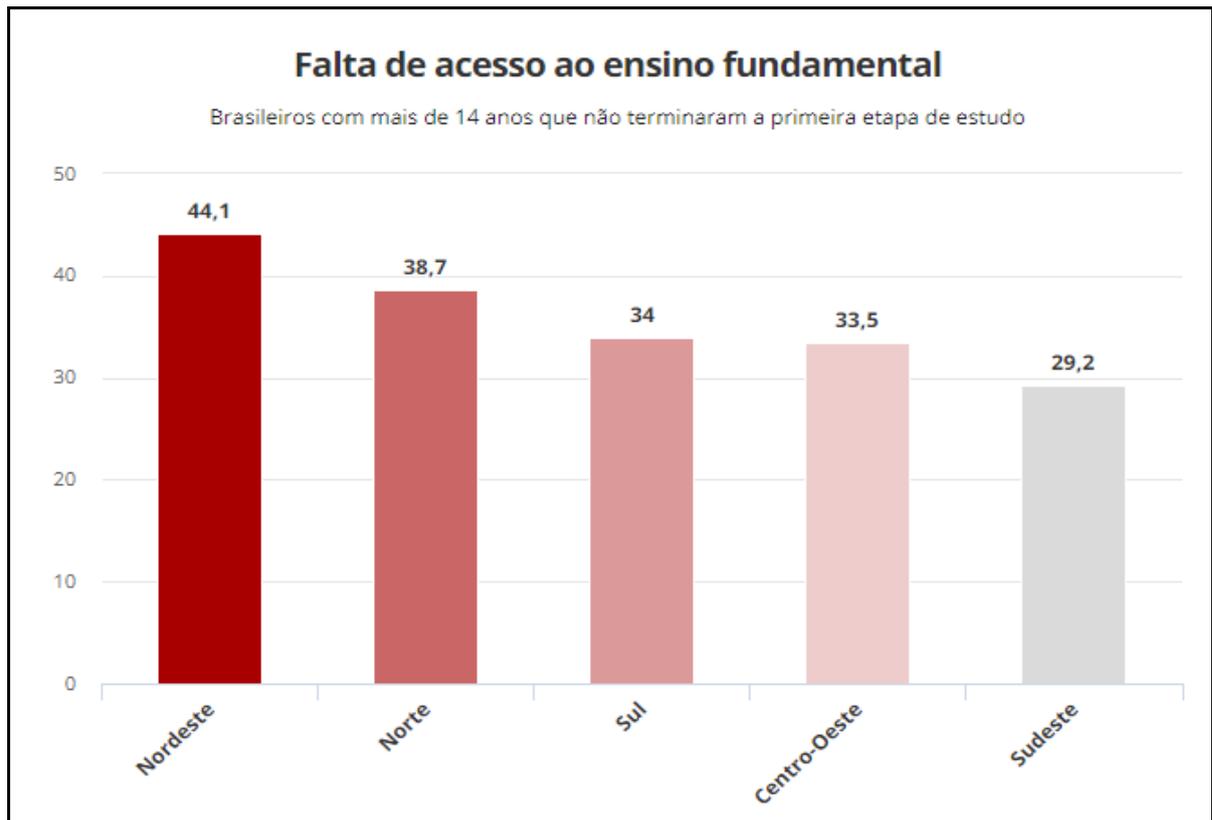


Gráfico 6. Fonte: IBGE, divulgado pelo site de notícias G1, publicado em 16/05/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/16/35percent-dos-brasileiros-com-mais-de-14-anos-nao-completaram-o-ensino-fundamental-aponta-ibge.ghtml>. Acessado: 09/08/2019.

A série histórica do Gráfico 5 permite observar uma nítida diminuição das taxas de analfabetismo no município de São Paulo, de 7.52% da população analfabeta em 1991, existe uma importante redução para 4,98% em 2000, com tímida diminuição na década seguinte, em 2010, atingindo 3.18% da população.

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018, revela ínfima alteração dos dados sobre escolarização da população nacional em relação a década passada, conservando um contingente de 12 milhões de analfabetos entre pessoas com mais de 15 anos de idade, correspondendo a uma taxa de 6,8%. No Brasil, revela a pesquisa, mais de 33% da população acima de 25 anos não cumpriu o ensino fundamental, além de que a escolaridade obrigatória, que se encerra com a conclusão do ensino médio, é a realidade de menos de 47% da população adulta, e isso significa que mais da metade dos/das brasileiros/as sequer concluíram a etapa básica de escolarização, dados que reforçam ainda mais a necessidade de elaboração de políticas públicas educacionais de EJA no país.

CAPÍTULO 3

OS CENTROS EXCLUSIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

As investigações que abordam os centros exclusivos de educação de adultos oferecidos por SME-SP é diversa, porém desigual no sentido de aprofundamento das questões relativas a cada um dos centros que existiram na cidade de São Paulo. As investigações que abordam o CEMES como política pública é escassa, e quando ocorre alguma menção a esse Centro de educação ela se dá de forma marginal, por motivações e objetivos de contextualização próprias dos pesquisadores, geralmente com limites de referência em que apresenta uma política que antecedeu ao CIEJA.

De todo modo, em meio as investigações analisadas, é necessário destacar que algumas delas ofereceram boas pistas a serem perseguidas (FARIA, 2014; CORTE, 2016), e contribuíram significativamente com informações para que promovêssemos a análise dos documentos, nos ajudando na compreensão da gênese desses centros exclusivos de EJA e suas especificidades.

Nossa intenção aqui é abrir a *caixa preta*, parafraseando Latour (1997; 2000), por meio de documentos e, posteriormente, pela narrativa de profissionais que atuaram em ambos os centros exclusivos de EJA, demonstrar e analisar a trajetória de construção do CEMES e do CIEJA, atentando também para a conjuntura em que esse processo de criação e existência dessa política de EJA se deram.

Nesse sentido, buscaremos apresentar as controvérsias e tensões possíveis de observar em nossa análise comparativa, não só na passagem de um centro ao outro, mas também analisando e identificando as alterações realizadas de uma gestão municipal a outra, desde a década de 1990 até a última legislação publicada em 2017, com foco nas concepções político-pedagógicas que estiveram em disputa nesse período.

O pressuposto da existência de concepções em disputas sustenta-se em evidências demonstradas na literatura. Luciene Corte (2016, p. 54), mesmo que rapidamente, e sem problematizar a razão ideológica em torno de tensões relacionadas as concepções político-pedagógicas que estiveram em questão na elaboração desses centros exclusivos de EJA, escreve que:

Apesar de parecer um caso de continuidade de política pública de governos tão distintos, inclusive no que se refere à manutenção do nome e de alguns objetivos da proposta inicial, houve uma reestruturação – adotou-se [no CEMES], por exemplo, a metodologia programada (instrução dirigida) e o sistema de módulos e créditos (...).

A autora não desenvolve em seu trabalho o significado de *metodologia programada* e *sistema de módulo e crédito*, porém contribui substancialmente com essa passagem. A citação apresenta uma tarefa a ser realizada: demonstrar e analisar o que esses termos significam, em contraste com o que existia idealizado no projeto original desse Centro, e lançar luz sobre as controvérsias que mobilizaram alteração dentro do modelo que manteve o nome, o CEMES, na passagem de governos com orientações distintas entre 1992 e 1993, ainda que não se possa afirmar qual seja a natureza da reestruturação, ou o que havia antes.

Já nas reformulações da política pública entre 2002 e 2003, que impactaram na alteração no nome dos centros, de CEMES para CIEJA, é flagrante a mudança, não apenas pela alteração do nome, mas também conjunturalmente em razão de recomendações de organismos internacionais e da homologação da LDB em 1996, que alteraram concepções e diretrizes para EJA em âmbito nacional, como veremos adiante.

Mesmo o CIEJA, que mantém a nomenclatura ao longo desse início de século vinte e um, teve nuances provocadas por transições de governos, que é perceptível quando se observa a organização documental e legal desse Centro. Portanto, acreditamos que dentro da *caixa preta* em que esses eventos estão guardados, é nos documentos que poder-se-á encontrar a divergência, ou controvérsia, nos termos de Latour, sobre quais foram as transformações das políticas que conformaram os centros exclusivos de EJA em São Paulo, assim como em cada possível conjectura, adequações foram promovidas conforme diretrizes e concepções político-pedagógicas de EJA que passaram a vigorar. Vamos aos documentos.

3.1. Centros Municipais de Ensino Supletivos – CEMES

A origem do CEMES como política de EJA em São Paulo foi anunciada pela SME-SP por meio de um documento protocolado no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) em 18 de maio de 1992, quando o órgão tinha como presidente o professor João Gualberto de Carvalho Menezes, a quem a solicitação de autorização para funcionamento do primeiro Centro exclusivo de EJA paulistano foi endereçado. Não existe notícia ou registro do projeto original do CEMES de 1992 na SME. O acesso se deu por meio dos arquivos do CEE-SP. No Conselho o Processo foi movimentado com o nº 563/92 (SÃO PAULO/CEE, 1992) o qual tivemos acesso em sua íntegra²².

Naquele contexto a EJA experienciava ganhos significativos no município, como a institucionalização do MOVA e a abertura de vagas noturnas para educação de adultos nas EMEF's, agrupados no Programa de Educação de Adultos (EDA). A cidade de São Paulo vivenciava o último ano do governo de Luiza Erundina de Souza, a época vinculada ao Partido dos Trabalhadores, e o secretário de educação era Mario Sergio Cortella, que havia sucedido o cargo do professor Paulo Freire no ano anterior, em 1991. O documento despachado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que buscava autorização para abertura do CEMES, teve registro na instituição como SME/AT nº 283/92, com a rubrica da chefe de gabinete da SME-SP, Sonia Maria Portella Kruppa (SÃO PAULO/CEE, 1992).

Entre os argumentos de justificação para autorização de funcionamento do CEMES contidos no documento, é possível identificar relevantes informações de modo a identificar os fundamentos políticos-pedagógicos que orientavam aquela iniciativa, como veremos após demonstrar o amparo legal para criação dos centros exclusivos de EJA.

²² Os documentos relativos a esse Processo nº 563/92 não estão digitalizados e a consulta ao material físico ocorreu devido a atenção do Assessor Técnico Marcio Ferreira dos Santos, que intermediou o contato e autorização do presidente do CEE, professor Humberto Alqueres. Agradecemos a Marcio pela gentileza da intermediação, bem como por ter me recebido nesse Conselho em meio ao enfrentamento da Pandemia de Covid19. A referência aos elementos contidos no Processo CEE-SP nº563/92 será realizada daqui em diante como SÃO PAULO/CEE, 1992, assim como os despachos contidos nele remetido com *apud*. Informação necessária para não gerar entendimento anacrônico sobre os despachos realizados após o ano 1992, com reabertura do Processo 563/92, como está arquivado no CEE.

Ao que diz respeito aos argumentos que compuseram o enquadramento à legislação do projeto, encontrava-se a Deliberação 23 do próprio CEE-SP, de novembro de 1983, particularmente respaldada pela citação do Capítulo IV, Artigo 32:

§ 1.º - As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas, poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu regimento e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO/CEE, 1983).

Tal legislação respaldava a criação de um modelo escolar dedicado exclusivamente à EJA pela SME que, em grande medida, não correspondia as orientações da Lei de Diretrizes e Bases em vigor, a famigerada LDB 5.692 de 1971. Porém, estrategicamente, para não incorrer em contradição ou irregularidade no Processo para autorização enviado ao CEE, o texto do projeto indicava um caminho na própria LDB, orientando a legalidade ao órgão para autorizar a proposta de abertura do CEMES.

O principal argumento do projeto que remete a LDB se ancorou no Capítulo VII, Artigo 64, Parágrafo único, que diz: "Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados" (BRASIL/MEC, 1971).

Isso gerou responsabilidade ao CEE para autorização de criação do CEMES, pois, o projeto da SME, ao definir os objetivos *a Serem Atingidos com os Centros*, aponta as seguintes intenções:

- Superar o conceito de educação compensatória colocada pela Lei 5.692/71 quando ao Ensino Supletivo, que teria como função a simples reposição de escolaridade;
- Oferecer uma escola com flexibilidade suficiente que democratize o acesso de vários segmentos de trabalhadores, garantindo a construção coletiva do conhecimento;
- Oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do aluno e que contribua para reorganização do

conhecimento construído ao longo de sua vida. (SÃO PAULO/CEE, 1992, p.8).

Nos objetivos expostos é possível perceber um significativo rompimento com os paradigmas políticos-pedagógicos constituídos no período anterior a década de 1990, sobretudo devido a concepção pedagógica ancorada na teoria freiriana, contrapondo-se frontalmente com o que era definido como, por exemplo, *educação bancária* (FREIRE, 1996), enquanto escolarização com sentido compensatório e conteudista. Outro ponto observável é o protagonismo do educando no centro do processo educativo, valorizando a cultura e conhecimentos não escolares, aprendidos ao longo da vida, nas experiências laborais, fundamentando o método em que a pedagogia deveria estar balizada.

No plano internacional, as recomendações elaboradas na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos de 1985, ocorrida em Paris - França, apontava a necessidade da elaboração de políticas e propostas de ensino, que considerassem os conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos educandos e o direito de aprender a ler o próprio mundo. Essa orientação pode ter sido apropriada na proposta paulistana, que se apresentava no projeto dos centros exclusivos de EJA.

É nítido que, diante da conjuntura da última década do século vinte, a LDB de 1971 não respondia à concepção de educação de adultos que emergia no movimento de abertura democrática da sociedade brasileira. Esse movimento, foi se desenhando como esforço para atender a classe trabalhadora e a garantia de escolarização, trazendo em seu bojo a *construção coletiva do conhecimento*, considerando a *identidade cultural* do educando, de modo a valorizar os conhecimentos que foram constituídos ao longo da vida desses sujeitos, bem como a superação do *conceito de educação compensatória*, inscrito naquela legislação.

Na sessão do projeto em que aborda a gestão dos CEMES, os pressupostos democráticos têm relevo absoluto, pois, mesmos os cargos de coordenação geral e pedagógica, por exemplo, seriam eleitos em assembleia composta por toda comunidade escolar anualmente. Assim afirma o documento:

A Gestão do centro será exercida pela Assembleia Geral – Instância suprema e soberana que se reunirá ordinariamente em fevereiro e extraordinariamente sempre que convocada por, pelo menos 2/3 de seus participantes e terá como seus executores todos os educadores e educandos do Centro (SÃO PAULO/CEE, 1992, p. 07).

O recrutamento de educadoras e educadores para atuar nessas unidades seria *feito* por meio de critérios que envolvam competência, experiência acumulada em projetos especiais com jovens e adultos “(...) com disponibilidade para formação permanente em serviço” (*id.ib.* p.08). A seleção de educadores seria realizada dentro do quadro docente da RME e estaria a cargo dos Núcleos de Ação Educativa (NAE's) de cada região.

A proposição curricular é outro indicador de que a construção do processo educativo seria realizada autonomamente por cada Centro, considerando as possibilidades e atuação da comunidade, conforme está registrado no Projeto:

- o currículo pleno dos Centros Municipais de Ensino Supletivo, na modalidade Suplência I de 1º grau, será construída pelos responsáveis pela organização didática (Núcleo de Ação Educativa – NAE's, coordenadores e docentes), a partir das diretrizes de SME;
- o currículo (...) será organizado no sistema de **Módulos** que se comporão por **Núcleos Temáticos** e que darão conta das disciplinas exigidas pela legislação vigente;
- o currículo (...) terá duração de 2.880 horas-aula divididas em 3 Módulos de 960 horas cada um, assim denominados: **Módulo Inicial, Módulo Intermediária, Módulo Final** (carga horaria total: deliberação CEE-SP 23/83);
- o Planejamento de cada Núcleo temático (nos módulos Inicial, Intermediário, e Final) será feito pelo conjunto de educadores e educandos do Centro; experiências pedagógicas diferenciadas poderão fazer parte do Projeto de cada Centro, assim como: polivalência, semi-polivalência, unidocência, outras;
- cada Módulo será composto por Núcleos Temáticos que organizarão os conteúdos (...) (SÃO PAULO/CEE, 1992, p.05, destaque do original).

É nos *Princípios organizadores do Currículo* e na *Metodologia* (*id. ib.*, p. 06 e 07, destaque do original) que encontramos as principais referências em relação aos fundamentos político-pedagógicos que orientariam o CEMES:

VI - PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO CURRÍCULO

- interdisciplinaridade para superar a fragmentação do conhecimento;
- o sócio-construtivismo como teoria e postura pedagógica;
- o mundo do trabalho e suas contradições como eixo temático.

1- METODOLOGIA:

Fundamentada na dialogicidade, na construção da interação grupal e na teoria do conhecimento que pressupõe:

- que o educando traz um saber que não pode ser ignorado;
- que o saber deve ser superado na relação com o professor;
- que professor e alunos trazem saberes diferentes que precisam ser explicitados;
- que a apropriação do conteúdo é fundamental para a criação de um novo conhecimento;
- que a construção do conhecimento pressupõe relações democráticas (não autoritárias) entre educadores e educandos.

O projeto original não deixa dúvidas sobre os fundamentos político-pedagógicos que deveriam orientar a criação desses Centros. Estava embebido pela influência teórica de Paulo Freire, que em grande medida se chocava com a legislação federal, particularmente a Lei 5.692/71. Para não incorrer em contradição em relação as diretrizes em vigor, de modo que o CEE-SP autorizasse a criação do CEMES, construiu-se a estratégia de referenciar o já citado Artigo 64 da LDB de 1971. Outro fato importante era o cenário de abertura democrática, que corroborava com a iniciativa.

Importante também destacar que a Constituição Federal, promulgada em 1988, apresentava um importante dispositivo na redação original do Artigo 208. Esse artigo imputava como dever do estado nacional garantir educação (leia-se escolarização) aos cidadãos e cidadãs. Ao ser citado no processo movido pela SME para criação do Centro, especificamente o parágrafo primeiro, procurava fundamentar a proposta argumentando que a Constituição Federal definia a obrigatoriedade do “(...) ensino fundamental gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988 – Artigo 208).

Na *Introdução* do projeto o argumento para criação do CEMES partiu de levantamento de dados e algumas constatações de insuficiência da rede de ensino paulistana para atender a demanda, afirmando que:

(...) a Rede Municipal verificou um aumento de solicitações para atendimentos especiais. Ou seja, grupos específicos de trabalhadores que necessitam do 1º grau mas não têm possibilidade de frequentar a escola diariamente e nem de cumprir a carga horária que a escola exige. Foi pensado nesses trabalhadores e num atendimento adequado que nasceu a proposta dos Centros Municipais de Ensino Supletivo. Os Centros vêm dar autonomia pedagógica e administrativa aos projetos especiais ligados as escolas e criam possibilidade real de outra alternativa para a educação do trabalhador.

(...) que o Ensino Supletivo, calcado nos moldes do Ensino Regular, ainda não construiu sua própria identidade no sistema escolar, repetindo elevadas taxas de evasão e retenção registrados em dezembro/91 foram: Suplência I - 24,68% e 17,45% respectivamente, Suplência II - 25,04% e 8,14% respectivamente, embora o Programa de Educação de Adultos da prefeitura venha se empenhando para superar as condições de precariedade que vinham caracterizando desde a década de 1970 com o Programa Mobral, no que se refere às condições de funcionamento e ao caráter imediatista e assistencialista da Campanha.

Que a população tem procurado a administração, através de órgãos e entidades da sociedade civil buscando “atendimento especial” para parcela significativa de jovens e adultos analfabetos e semi-analfabetos de nossa cidade (...) que a estrutura e o funcionamento do Supletivo da Rede Municipal de Ensino não consegue, por si só, dar conta de uma demanda com necessidades bastante específicas no que se refere a diversidade de ocupação, horários e turnos de trabalho que ficam impedidos de frequentar a escola que lhes é oferecida (...) que a experiência pedagógica e administrativa acumulada por EDA e MOVA, através de seus convênios e projetos específicos (com entidades, com outras secretarias, com empresas), tem demonstrado a necessidade de oferecer outra alternativa de conclusão do 1º grau aos alunos de suplência I e MOVA que não se limite somente ao supletivo hoje existente na RME, pelas suas limitações de turnos, horários e exigência de frequência diária. (...) existe uma demanda reprimida cujas necessidades não podem ser contempladas pela RME, em função da prioridade atribuída ao Ensino Regular; (...). A criação dos Centros de Supletivo é uma prerrogativa da secretaria Municipal de Educação, como prevê a Deliberação CEE nº 23/83 (...) (SÃO PAULO, 1992, p. 01 À 03).

Portanto, a proposição de SME era de pôr em prática uma alternativa escolar, sem excluir as demais que eram ofertadas a população paulistana, assumindo a responsabilidade constitucional do estado, como esforço para oferecer matrícula e

atender uma demanda específica de trabalhadores, identificada no projeto original que não estava sendo contemplada nas vagas noturnas oferecidas pela rede municipal nas EMEF's, particularmente pelo Programa EDA, além dessa proposta ser uma alternativa de atendimento dos egressos do MOVA, no pós alfabetização.

Na citação também é possível identificar uma crítica ao Programa Mobral, ai classificado por oferecer precárias *condições de funcionamento e ao caráter imediatista e assistencialista da Campanha*. A esse respeito é possível afirmar que ocorrera uma mudança na concepção político-pedagógica destinada à EJA em relação ao programa de alfabetização levado a cabo no período autoritário. Mesmo que por meio de uma ponderação sucinta, afirma que era *imediatista e aligeirada*, bem como assistencialista e caracterizada por condições precárias de funcionamento e de assistência aos educandos e docentes, argumento que tem confluência com as críticas apresentadas no primeiro capítulo desse trabalho.

Após a tramitação do projeto para criação do CEMES no Conselho Estadual de Educação, o processo é finalizado pelo favorável Parecer nº 1.344/1992, autorizando seu funcionamento.

O CEMES, autorizado pelo CEE-SP, é criado no penúltimo dia de governo de Luiza Erundina, por meio do Decreto 32.930 de 30 de dezembro de 1992. Neste que foi um dos últimos atos dessa gestão, com a rubrica do secretário de educação Mário Sergio Cortella, definindo que:

Art. 1º - Fica criado o Centro Municipal de Ensino Supletivo, localizado no Centro de Educação Jardim Miriam, vinculado técnica e administrativamente ao Núcleo de Ação Educativa – NAE 1.

Parágrafo Único – o Centro referido no “caput” desse Artigo manterá cursos nas modalidades Suplência, Suprimento e Qualificação Profissional, todas com programas próprios.

Art. 2º - O Centro ora criado será orientado pelas seguintes diretrizes educacionais:

- democratização do acesso;
- democratização da gestão
- nova qualidade de ensino;
- educação de jovens e adultos.

Art. 3º - A gestão do centro mencionado no Artigo 1º será desenvolvida de modo coletivo, através da Assembleia Geral. (...) (SÃO PAULO/CEE, 1992b).

É latente o esforço daqueles legisladores em promover uma escola com pressupostos democráticos e coletivos, como efeito do contexto político ao qual a sociedade brasileira e, particularmente, a paulistana vivenciava na gestão de Erundina. Entre o projeto enviado ao CEE e sua criação possibilitada por Decreto, uma mudança foi verificada, o local de estabelecimento do primeiro centro. No projeto original, a previsão da primeira unidade esteve localizada no Tendal da Lapa, localizado na rua Guaicurus, 1000 – Lapa (não foi encontrado a justificativa da alteração).

Contudo, o Centro exclusivo para atender as necessidades de jovens e adultos trabalhadores não foi implementada. A gestão da prefeita Luiza Erundina se encerra, e não ocorre sucessão do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo, muito menos é eleito um candidato que de continuidade às políticas que estavam sendo construídas por aquela gestão.

O pleito eleitoral é vencido por Paulo Maluf, à época vinculado ao Partido Social Democrático (PSD), que irá governar a cidade entre 1993 e 1996. O secretário municipal de educação dessa gestão foi Sólon Borges Reis (1917-2006). Sólon acumulou o cargo de secretário de educação concomitante ao de vice-prefeito da cidade na chapa de Maluf.

É nesse governo, então, que o CEMES se concretiza com início de atividades escolares no terceiro trimestre de 1994, mas não sem sofrer profundas alterações ao longo desses quase dois anos entre a emissão do Parecer que autorizou a criação do centro, até sua implementação, como veremos mais adiante.

Nessa gestão, a EJA, de modo geral, sofreu impactos significativos no sentido das alteração das políticas públicas na cidade. Um dos principais atos desse governo no que diz respeito à EJA foi a publicação do Decreto nº 33.894 de 16 de dezembro de 1993, que deu providências para extinção do MOVA-SP enquanto política pública, e a dissolução do EDA, que foram absorvidos pelo Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos – PROALFA, como consta no Decreto:

Art 8º Fica instituído junto a secretaria Municipal de Educação o (...) PROALFA, abrangendo a alfabetização e demais termos de

Suplência I, de modo a propiciar ao alunado a continuidade dos estudos;

Artº 9 – Caberá a Secretaria Municipal de Educação adotar as medidas necessárias à execução do programa ora instituído, ficando autorizada, para isso, a celebrar acordos e convênios com entidades regularmente constituídas (...);

Art. 10 – Poderá ser concedido auxílio financeiro às entidades conveniadas, no valor a ser fixado, em termo próprio, por classe a ser instalada;

Art. 11º – (...) Parágrafo Único: - A coordenação geral das atividades relativas ao PROALFA fica atribuída ao Gabinete da Secretaria Municipal de Educação;

Art. 12º - Os convênios firmados em conformidade com o Decreto nº 28.302 de 21 de dezembro de 1989, que instituiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e adultos da Cidade de São Paulo – MOVA-SP, serão rescindidos a partir de 31 de dezembro de 1993;

Art. 13º - O programa de Educação de Adultos – EDA, fica absorvido pelo PROALFA (...);

Art. 14º A secretaria Municipal de Educação, mediante portaria, baixará normas complementares, dentro das diretrizes ora estabelecidas, visando o desenvolvimento do PROALFA (...) (SÃO PAULO, 1993).

Não é de nosso interesse abordar as outras formas de atendimento à educação de adultos que existiram na trajetória da política pública paulistana além dos centros exclusivos, objeto desse trabalho, mas é importante atentar que ao fim do primeiro ano de mandato, toda a política de EJA que estava sendo construída passa a ser reestruturada com outras bases política-pedagógicas.

Com a análise comparada dos documentos, foi possível observar contrastes entre termos e elementos contido nos argumentos apresentados até aqui: termos como *educando* é substituído por *alunado*; a gestão dos programas que tinham intensa tendência democrática e de decisões coletivas, agora passa a ser centralizada ao gabinete de SME, como exposto do *Artigo 11º*; a extinção do MOVA também parece ser uma ação de significativa relevância, já que esse modelo de educação popular (PONTUAL, 1996; JARA, 2020) com características advindas dos movimentos sociais é interrompido.

Nesse Decreto 33.894/93, que modifica a totalidade da política de EJA em São Paulo, o que interfere diretamente no CEMES são os primeiros Artigos. Esses

evidenciam diametral mudança de perspectiva em relação aos argumentos apresentados no Decreto 32.930/92, além das propostas anunciadas no projeto original, que teve autorizada criação e funcionamento pelo CEE-SP. Ordena esses primeiros Artigos que:

Art. 1º - Fica instituído junto à secretaria Municipal de Educação o Plano de Diretrizes Básicas para atendimento à educação de jovens e adultos, com a finalidade precípua de oferecer o ensino fundamental aqueles que não tenham conseguido ou concluído na idade própria;

Parágrafo Único: A coordenação e a orientação do Plano de Diretrizes Básicas, ora instituídos, ficarão afetadas ao Gabinete da Secretaria Municipal de Educação (...);

Art. 2º - Para atender ao dispositivo no artigo anterior a Secretaria Municipal de educação desenvolverá (...) por meio de acordos e convênios com entidades públicas e particulares, ações e programas objetivando:

(...) II – Instalação de Centros Municipais de Ensino Supletivo, com flexibilidade suficiente para atendimento da clientela integrada ao mercado de trabalho (...) através de sistemas de módulos e créditos.

III – desenvolvimento de programas especiais de alfabetização de jovens e adultos (...) a fim de propiciar ao alunado a continuação dos estudos, através de convênios com entidades regularmente constituídas (SÃO PAULO, 1993).

Mais uma vez o termo *alunado* chama a atenção em relação a denominação anterior da modalidade, antes *educando*. Outro termo que aparece para denominar o seguimento estudantil foi com o *atendimento a clientela*, o que categoriza de modo diverso os sujeitos em relação aos materiais emitidos pela gestão anterior.

A intenção de oferecer o ensino fundamental aos que não tenham *conseguido concluir* os estudos é naturalizado por uma atribuição de sentido que responsabiliza o sujeito por não ter *conseguido* usufruir de um direito, que supostamente não se interessaram/esforçaram para concluir o processo de escolarização. A culpa é atribuída aos mesmos que podem não ter tido oportunidade de uma matrícula escolar por diversos motivos, as vezes por culpa do próprio estado que não o oportunizou, isentando-se, nesse sentido, com o uso desse termo.

A concepção político-pedagógica contida nos documentos analisados até agora apresenta uma oposição na compreensão das temáticas que estão relacionadas ao conceito de trabalho. Os documentos emitidos em 1992 sobre o CEMES afirmavam que era necessário contextualizar os educandos para compreenderem o *mundo do trabalho e suas contradições*, talvez com pretensões socioculturais mais críticas, e/ou propedêuticas, de discussão num espectro mais amplo sobre o trabalho humano. Por outro lado, os documentos de 1993 apresentam uma preocupação mais restrita e imediata para o estudo do trabalho, em que a formação dos sujeitos da EJA teriam como preocupação adequá-los ao *mercado de trabalho*, o que indica orientação de pressupostos mais utilitários para formação de mão-de-obra qualificada.

Outra ação que emerge em desacordo com as aparentes intenções do projeto original do CEMES ocorre com a publicação da Portaria 1.624 de 24 de março de 1994. Essa Portaria teve como objetivo regular a atuação dos Centros, redefina a organização das unidades, como, por exemplo, com o recrutamento de professores e a composição da gestão escolar, deslocadas das decisões locais e coletivas, tornando-se de responsabilidade dos órgãos centrais, como as Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM) ou pela própria SME, como exposto no “Art. V – Os [professores(as)] regentes serão designados pelo Secretário Municipal de Educação, dentre os integrantes do quadro do magistério municipal” (SÃO PAULO, 1994). Assim como cabia ao gabinete do secretário indicar gestores para dirigir e coordenar as escolas, com “(...) designação e nomeação dos servidores que comporão o quadro de recursos humanos dos CEMES (...)” (*ib., id.*).

No segundo semestre de 1994 é que a Secretaria efetivamente passa a organizar os quadros profissionais que irão atuar nas unidades dos CEMES, bem como se inicia a organização física dos espaços que abrigarão os Centros. Em julho desse ano é promovido, pela equipe da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos (DOT-EJA), um evento acompanhado de materiais para formação técnica dos profissionais que atuariam na unidade de ensino. Conforme declarado em seus *Objetivos Gerais* essa formação buscava “Capacitar as Equipes Técnica e Auxiliar da Ação Educativa quanto ao embasamento filosófico e pedagógico, diretrizes e

normas de funcionamento dos CEMES para uma atuação eficaz e de qualidade” (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 1994, p.2).

O documento oferece pistas importantes sobre o fundamento político-pedagógico que orientariam os profissionais para atuar no CEMES, principalmente por oferecer bibliografia e *embasamento filosófico*. Entre as referências teóricas do material encontramos alguns comentadores de Pierre Faure (1904-1988)²³, padre jesuíta francês que promoveu experiências pedagógicas, conhecidas como *ensino personalizado e comunitário* em diversos países europeus, asiáticos e na América Latina. Faure visitou o Brasil entre 1959 e 1960, influente cristão, acabou por divulgar seu método entre escolas católicas, o que ocorreu não só em São Paulo, mas também no Rio de Janeiro e Porto Alegre. Segundo Humberto Dallabrida (2018, p. 299),

(...) a pedagogia personalizada e comunitária é uma bricolagem de diversos métodos de ensino filtrados pelo catolicismo jesuítico de Pierre Faure, que contemplava a dimensão espiritual na formação integral da escolarização e rechaçava o naturalismo pedagógico, que concebia o ser humano sem pecado original (...).

Ainda segundo Dallabrida, a maior referência de Faure era a produção pedagógica da Companhia de Jesus, particularmente as orientações do *Ratio Studiorum*, mencionado em nosso primeiro capítulo. Mas o padre também utilizava referências teóricas da Escola Nova. Para o autor, a dimensão comunitária de Faure estava calcada na pedagogia católica, enquanto a formulação que definia como personalizada estava relacionada com a “seleção de conteúdos e técnicas realizadas pelo professor para estimular o trabalho pessoal do estudante (...); em plano de trabalho definido pelo estudante; uso de guias ou fichas para o trabalho pessoal do estudante” (DALLABRIDA, 2018, p.300).

Feito esse breve esclarecimento para localizarmos a gênese da concepção político-pedagógica que agora SME tomava como referência aos seus quadros,

²³ As obras citadas foram: KLEIN, Luiz Fernando - *A Didática da Educação Personalizada e Comunitária Segundo Faure*; GOMES, Maria Nieves Pereira - *Educación Perzonalizaca - Un Proyecto Pedagógico en Pierre Faure*. Não consta local, editora ou data de publicação, por isso não foram localizadas.

retomemos o documento de orientação técnica que foi base de formação dos profissionais do CEMES.

O documento de formação apresenta um curso, com cronograma e calendário de organização, que teve duração de três dias. Apresenta também os embasamentos legais para criação do CEMES, como: a Lei 5692/71 de 11/08/71 (LDB); a Deliberação CEE-SP 23/83 de 30/11/83; o Decreto 33894/93 de 16/12/93; a Portaria 1624 de 23/03/94, mas não faz menção ao Parecer CEE-SP 1.344/1992, nem mesmo o Decreto CEE-SP 32.930/1992.

Na sessão destinada a *Fundamentação* do novo projeto CEMES é possível identificar as referências da pedagogia de Faure, ou uma interpretação do que propõe o padre pedagogo, com alguns relevantes elementos:

A proposta pedagógica do CEMES está embasada nos princípios da educação personalizada. A educação personalizada considera o homem como pessoa, um sujeito ativo diante de um mundo de realidades objetivas, a respeito do qual ocupa um plano de dignidade superior e cuja vida é plenamente humana, autêntica, somente através do exercício de sua liberdade. Um ser pesquisador e ativo que explora e modifica o mundo que o rodeia. A educação personalizada é uma resposta a tentativa de estimular o sujeito para que aperfeiçoe sua capacidade de dirigir a própria vida ou, em outras palavras, desenvolva sua capacidade de fazer efetiva a liberdade pessoal, participando com suas peculiaridades da vida comunitária. A educação personalizada pode ser considerada como resultado da convergência de três preocupações fundamentais:

- a eficácia do ensino na tentativa de evitar os efeitos negativos que surgem da falta de atenção às características peculiares de cada sujeito;
- a democratização da sociedade
- a atenção especial a dignidade humana.

O mais profundo significado da educação personalizada, se encontra não em ser uma forma ou método novo de ensino eficaz, mas em converter o trabalho de aprendizagem em um elemento de formação pessoal, através de uma opção de trabalho e aceitação de responsabilidades por parte do mesmo estudante.

Em certo sentido a educação personalizada leva independência. Ser independente significa ser responsável e auto-suficiente. A independência e a formação pessoal não se opõem aos objetivos sociais da educação. A educação pessoal aperfeiçoa a sociedade não só porque está se enriquece com a riqueza de seus membros,

mas porque o espírito de responsabilidade e auto-suficiência converte a comunidade em sistemas abertos.

A definição do Plano de Trabalho, primeira etapa da metodologia, submete à reflexão do aluno as possibilidades que em relação ao conteúdo e aos meios de trabalho se encontram a sua disposição.

Com o plano de trabalho, o aluno sabe as noções que deve adquirir, que deve rever e outras que já domina e portanto deve permitir-lhe avançar o programa. É ele quem deve fixar o que deve fazer.

Na educação personalizada os chamados guias de trabalho dão as indicações e diretrizes para o trabalho metódico e pessoal dos alunos.

Na proposta do CEMES, os Roteiros de Estudo cumprem esse papel. Rígidos de forma clara, precisa e progressiva, em linguagem direta ao aluno com objetivos pretendidos bem definidos. Visa despertar o espírito para que se empenhe na pesquisa e na reflexão, com liberdade de escolha, iniciativa, criatividade e disciplina

Os Roteiros indicam ao aluno qual e o seu trabalho e os recursos que poderá utilizar, informa quais dados e documentos a estudar, grupos de estudo ou debates que deverá participar

Este instrumento não substitui o papel do professor, e será na orientação de aprendizagem individual que o aluno sentirá realizado e atendido na sua individualidade de modo a poder dar o máximo de si, sem comparação com o padrão externo, ou com média da classe como no ensino coletivo.

A determinação sistemática de objetivos, a seleção continua dos meios de trabalho e o contraste permanente do projeto com sua realização vão criando paulatinamente no sujeito a capacidade de projetar sua vida no futuro e o futuro na sua vida.

Na educação personalizada se reforça a ideia do aluno como agente de sua própria educação (...) (SME/DOT-EJA, 1994, p.17 à 19).

Essa longa citação é uma síntese da fundamentação político-pedagógica do CEMES a partir de 1994, que, apesar de ter mantido a nomenclatura e a sigla para o Centro, transformou-se em outra coisa, a partir da mudança da gestão municipal, passando de uma concepção de educação crítica e problematizadora da própria realidade, convertida a uma espécie de proselitismo católico, com vistas a *despertar o espírito* do estudante para absorver conteúdos *rígidos e progressivos*.

Há uma inversão, que podemos flagrar comparativamente, na ideia proposta no projeto original, conforme aparece também no Parecer CEE-SP nº 1.344/1992, de que o *aluno é o agente de sua própria educação*, no sentido de que, pressupunha-se anteriormente que o sujeito, identificado como *educando*, era protagonista do

processo educativo, detentor de conhecimento e gerador de temas e de demandas curriculares que seriam estudados.

Agora, a fundamentação político-pedagógica para o CEMES está ancorada em outras bases, o estudante passa a ser responsável por dar conta dos conteúdos pré-determinados dos manuais, à distância e sem a existência de turmas em sala de aula para as turmas que correspondiam a etapa de Ensino Fundamental dois, mas apenas com sessões particularizadas de consulta ao professor para tirar dúvidas sobre os *chamados guias de trabalho*, que os matriculados deveriam assumir, em uma espécie de contrato de *aceitação de responsabilidades por parte do mesmo estudante*.

O professor, por sua vez, conforme encaminhamento da proposta, caberia seguir a *orientação de aprendizagem*, estabelecida pela sequência e sistematização do roteiro de trabalho individualizado. Segundo tais orientações, isso inibiria questões de comparação entre estudantes em sala de aula, que pudessem constrangê-los, ou mesmo inferiorizar, quem apresentasse maiores dificuldades com os conteúdos, por imposição da *comparação com o padrão externo, ou com média da classe como no ensino coletivo*.

O êxito dessa concepção educativa estaria vinculado a transmissão dos conteúdos que, apropriado pelo estudante, atingiria o objetivo com a conclusão dos manuais pelos sujeitos independentes, formados para autossuficiência com a *capacidade de projetar sua vida no futuro e o futuro na sua vida*.

E de significativa importância destacar que essa fundamentação da concepção pedagógica de cunho teórico, que orientou o treinamento dos profissionais que atuaram nos Centros, não está contida no Regimento Comum do CEMES (SME/DOT-EJA, 1994a) nem mesmo no Plano de Curso (SME/DOT-EJA, 1994b). Também não se verificou esses mesmos detalhes de orientação e concepção pedagógica nas mais de 250 páginas do Processo CEE nº563/92, o qual foi reaberto a partir dos atos escolares ocorridos após publicação do Decreto 34.439/1994, que (re)criou o CEMES.

Porém, não podemos perder de vista que existia um ato executivo que já havia criado o Centros anteriormente, o Decreto 32.930/1992. Essa passagem é

relevante porque o ato executivo de 1994 que “recria” o CEMES, não menciona o anterior, o que pareceu um problema administrativo com uma possível publicação de decretos sobrepostos, que foi iluminado no processo investigativo, quando estávamos promovendo um mapeamento mais esmiuçado dessa documentação.

O mecanismo da “canetada” (como popularmente é classificado ações unilaterais de poderes executivos) para constituição de ordenamento legal foi um artifício da gestão de Paulo Maluf que deixou as sombras a criação do CEMES em 1992. A revogação da criação do Centro foi realizada por uma ação executiva que não dispunha sobre a EJA, e sim sobre a criação de uma escola de educação infantil, por meio do Decreto 33.656/93²⁴, em 14 de setembro.

Esse artifício de publicação de decreto para suprimir a criação dos centros exclusivos para EJA foi reforçado ainda pelo Decreto 33.894/93, aquele que extinguiu o MOVA, o EDA e, na última linha do último Artigo, o 17, pela segunda vez, menciona que estava revogando o Decreto 32.930/92, que já havia criado o CEMES.

Toda essa controvérsia em torno da legislação, para (não) criação do CEMES conforme projeto original com sobreposição de revogações, vai impactar no movimento de execução da proposta de política pública dos centros exclusivos para a EJA na cidade, particularmente sobre a autorização de seu funcionamento pelo órgão regulador, o CEE-SP.

Como já pode ser observado, os fundamentos políticos-pedagógicos do projeto original foi substancialmente transformado, como os materiais de formação profissional para atuação no CEMES evidenciam. Além disso, o lugar onde foi implementada a primeira unidade foi também alterada, e a escola inicia suas atividades com alunos no terceiro trimestre de 1994 na rua Maria Jovita da Conceição, 100, em Ermelino Matarazzo. Sua vinculação administrativa ficou a

²⁴ O referido Decreto 33.656/93, conforme o Art. 1º - Fica criada a Escola de Educação Infantil do Jardim Miriam, localizada na rua Sebastião Afonso, 271, Jd. Miriam, vinculada ao Núcleo de Ação Educativa – NAE – 06 (...). Importa essa informação por que o Decreto 32.930 de 1992 havia criado o CEMES, aparentemente, no mesmo local, conforme seu Art. 1º - criado o Centro Municipal de Ensino Supletivo, localizado no Centro de Educação do Jardim Miriam, vinculado a área técnica e administrativa ao Núcleo de Ação Educativa – NAE 1. Porém existe uma inconsistência nessa informação, deduzimos que haja um erro na indicação do NAE (se 01 ou 06) para afirmar que a criação da unidade escolar infantil foi sobreposta ao criado CEMES ainda em 1992, e suprimido pelo ato legislativo da gestão seguinte, por meio do Decreto nº 33.656/93.

cargo da Delegacia Regional de Educação – DREM 10. No projeto original a indicação do lugar para criação da primeira unidade foi no Tendal da Lapa, sediado na rua Guaicurus, 1000 - Lapa, e estaria vinculado ao Núcleo de Ação Educativa – NAE 04, posteriormente, no Decreto 32.930/92, a primeira unidade foi anunciada para ser constituída no Centro de Educação do Jardim Miriam, vinculado técnica e administrativamente ao Núcleo de Ação Educativa – NAE 1. Essas duas últimas não se efetivaram, tendo ainda esse Centro de Educação do Jardim Miriam dado lugar a uma escola regular (conforme Decreto nº 33.656/93).

Com todas essas alterações teóricas e físicas o Parecer do CEE-SP 1.344/92, que autorizava a criação e funcionamento do CEMES, já não era mais compatível com a deliberação do órgão estadual a cargo do Conselho, que tinha prerrogativa sobre a rede de educação municipal naquele momento. De todo modo, a primeira unidade escolar inicia seu funcionamento em 19 de setembro de 1994, com base no Decreto 33.894/93, que (re)criou o CEMES, e da Portaria 1.624/94 (SÃO PAULO, 1994) que regulou sua implementação em Ermelino Matarazzo. Essas ações ocorreram dentro do prazo de dois anos, e impediram a prescrição do Parecer 1.344/92 (SÃO PAULO/CEE, 1992b) emitido pelo Conselho.

Então, dentro do período de vigência do Parecer CEE nº1.344/92, a estratégia burocrática tomada pelo vice-prefeito e secretário de educação Solón Borges Reis, foi solicitar *convalidação* dos atos escolares praticados pelo CEMES ao CEE. Essa ação pode ser observada nos argumentos levado ao órgão por meio de Ofício emitido ao Conselho em 04 de outubro de 1994 (SME/GAB – Ofício nº 637/94, *apud*. SÃO PAULO/CEE, 1992), dois meses antes de sua prescrição.

Essa ação buscava legitimação para as atividades do CEMES junto ao Conselho. Isso porque, com as alterações efetuadas ao projeto original, corria-se algum risco de ilegalidade, por não corresponder aos ritos e autorizações necessárias para funcionamento do Centro com consentimento do CEE-SP, visto que, naquela altura, de CEMES o que havia se mantido era nada mais que o nome em relação a proposta autorizada.

Entre os argumentos de Solón Borges Reis no Ofício que apela para convalidação destacamos a citação a seguir:

Encaminhado para apreciação, o Regimento e o Plano [de curso] dos Centros Municipais de Ensino Supletivo (...). [e reconhece que] Na administração anterior iniciaram-se ações para implementação de Centro de ensino supletivo (...), o primeiro funcionaria no Tendal da Lapa (...), posteriormente transferido para o Centro de Educação Jardim Miriam – NAE 1. (...) No início da administração atual, constatamos irregularidades no Convenio celebrado com o Núcleo Profissional Livre Nova Piratininga que, por força dessa irregularidades, foi rescindido.

Constatamos, ainda, a inadequação dos prédios escolhidos para abrigar o Centro e a necessidade de estudos profundos para estruturar adequadamente o funcionamento de curso supletivo organizado em sistema de módulo e crédito.

Optamos por reformular a proposta inicial, aprovada pelo Parecer 1.344/94, que reconhece a necessidade de ajustes e alterações que garantam o pleno funcionamento e atendimento (...).

Em 19 de setembro de 1994, foi instalado o 1º centro de municipal de ensino supletivo (...) iniciando suas atividades com alunos nessa mesma data.

Solicitamos, nessa oportunidade, a convalidação dos atos escolares praticados a partir dessa data, sob as diretrizes do regimento ora submetido a Vossa apreciação (SME/GAB – Ofício nº 637/94, *apud*. SÃO PAULO/CEE, 1992, sublinhado nosso).

Nesses trechos extraídos do Ofício é possível verificar informações importantes: a menções feitas ao Parecer do CEE apresenta um erro (talvez acidental) de sua data de publicação, que foi emitida em 11 de outubro de 1992 pelo conselheiro/relator João Carlos Palma Filho, e publicada em 21 de novembro do mesmo ano, após votação e rubrica do presidente do Conselho José Mário Pires Aranha, e não 94, como está registrada (tal “erro” não foi objeto de atenção em nenhuma instancia posterior entre SME ou CEE).

Na conclusão do Parecer de 1992 existem dois parágrafos: o primeiro reconhece a aprovação para criação do CEMES; o segundo autoriza a instalação da primeira unidade, de modo que não existe menção e reconhecimento da *necessidade de ajustes e alterações*, como argumenta Sólon, ao corresponder tais recomendações que não se encontram no Parecer CEE 1344/92.

Outro ponto interessante foi a citação de uma entidade privada, o *Núcleo Profissional Livre Nova Piratininga*, que estaria envolvida no processo de criação do CEMES, em que seria responsável pela esfera da formação profissional. A entidade

é acusada de irregularidades pelo secretário, mas sem apontar quais seriam especificamente. De qualquer modo, não encontramos menção a essa entidade nos documentos que investigamos, e que poderiam conecta-la ao CEMES com respeito às supostas irregularidades.

Porém, existem informação sobre a *Nova Piratininga* (BAUER e PAULISTA, 2013; PAULISTA, 2013) de que essa foi uma entidade ligada ao movimento sindical, nascida em 1979 com finalização de suas atividades em 1996. Essa entidade desenvolvia cursos livres de formação profissional e também manteve salas de alfabetização junto ao programa MOVA, para o qual recebia fomento da prefeitura de São Paulo entre 1989 a 1993. Nesse último ano, quem teria cometido ruptura com descumprimento de acordos firmados foi a própria prefeitura. Segundo Bauer e Paulista (2013, p.153):

Com o ingresso do novo prefeito, Paulo Maluf, o convênio com o órgão municipal não foi renovado, impossibilitando a continuação das atividades da escola. A nova administração municipal não cumpriu os compromissos do governo anterior, desrespeitando os convênios em andamento e levando a instituição escolar à insolvência. Era preciso pagar as despesas referentes às dispensas legais dos trabalhadores da escola e ficou inviável manter seu funcionamento.

Ao que nos interessa, o Ofício de Sólon solicitando convalidação dos atos escolares praticados pelo CEMES reabriu o Processo CEE nº563/92 em 11 de outubro de 1994, e o Parecer emitido pelo Conselho ficaria em suspenso até a reavaliação das alterações que criaram outro Centro, com a manutenção do mesmo nome, a partir de seu efetivo funcionamento.

A relatora da *reautuação* do referido Processo, a Assistente de Planejamento Educacional Ednéia Maria Amaral Ghirardello, reproduz os argumentos do Ofício de SME sobre dificuldades de operacionalização da proposta e da necessária adequação às diretrizes da política educacional da atual administração, além das necessidade de mudança de endereço por adequação do prédio e de rompimento com a entidade apontada como responsável pelo núcleo profissionalizante acusada de irregularidades.

Em sua análise emitida em 05 de dezembro de 1994, Ghirardello (CEE-SP/AT nº1.060/94, p.03) aponta um modelo de escola, como recurso de comparação, para

o qual o projeto do CEMES estava reprogramando a forma de atendimento à população, como o que se realizava no “*Centro Estadual de Estudos Supletivos - Dona Clara Matelli*”²⁵, e continua em sua Reautuação do Processo:

(...) Caracteriza-se como projeto de ensino modular, sem frequência diária obrigatória, que utiliza material didático-pedagógico específico (fascículos) (...), trata-se de um projeto de ensino sob a forma de auto-didaxia, em que o aluno estuda os módulos sozinho e recebe orientações individualizada, em caso de dúvidas.

A analista segue fazendo apontamentos sobre o Regimento e o Plano de Curso que foram enviados em anexo e aponta incongruências nos documentos, por exemplo, segundo o que extraímos dele, que no Regimento havia indicado formas de atendimento por meio de cursos *Supletivo*, de *Qualificação Profissional* e de *Suprimento*, mas o que constava no Plano de Curso era somente o Supletivo, que por sua vez apresentava

(...) apenas explicações genéricas desses processos [de ensino]: não há cópias dos módulos para análise do trabalho a ser desenvolvido, para averiguar se este trabalho é adequado à auto-didaxia; não há maiores esclarecimentos de como os multimeios, por si só, poderão resolver as dúvidas dos alunos, visando à superação de suas dificuldades.

Propostas semelhantes, autorizadas anteriormente, mereceram todo o cuidado do Conselho, quando diligências foram solicitadas e reuniões efetuadas com os senhores Conselheiros para que se dirimissem dúvidas.

O parecer CEE nº227/92 negou autorização de funcionamento de centro assemelhado em escola da rede privada, por falta de estrutura da escola na manutenção desse tipo de ensino; o Parecer 169/93 aprovou projeto da prefeitura de Mauá, porém descaracterizando-o como experiência pedagógica.

²⁵ O Centro Estadual de Estudos Supletivos – CEEJA Dona Clara Matelli é uma forma de atendimento a EJA vinculado à Rede Estadual de Educação, segundo informações disponíveis no site do CEEJA: “É uma instituição de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, com o objetivo de oferecer cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O CEEJA é destinado ao público de alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica (...). No CEEJA o atendimento é individualizado, a presença do aluno é flexível, sendo necessário realizar as avaliações parciais e finais, bem como o registro de, pelo menos, 1 comparecimento por mês para desenvolvimento das atividades previstas pelas disciplinas. O CEEJA funciona de 2ª feira a 6ª feira, nos três turnos: manhã, tarde e noite (...).” Informações disponíveis em: <https://www.claramantelli.com/>, acessado em: 12/01/2021.

A rede Municipal de Ensino [de São Paulo] já instalou o 1º Centro de Ensino Supletivo (...) para o qual solicita convalidação dos atos praticados. Seria oportuno avaliar o funcionamento desse Centro, através de contato com as autoridades municipais para decidir quanto à ampliação da oferta de Ensino Modular em outras unidades escolares da rede (CEE-SP/AT nº1.060/94, p.09 e 10 *apud.* SÃO PAULO/CEE, 1992).

O relatório da assistente educacional é apreciado pela Conselheira Marilena Rissutto Malvezzi, que leva a discussão para a Câmara de Ensino de Primeiro Grau (CEPG) onde se delibera que o andamento para o Processo CEE nº 563/92 *deverá baixar em Diligência* ao CEMES, devendo informar e anexar:

1º Plano de curso de Qualificação Profissional; 2º Plano de Curso de Suprimento; 3º Ampliar informações quanto à forma de desenvolvimento dos cursos e metodologia/as e alguns exemplares dos módulos [fascículos] para análise do trabalho.

4º Esclarecer de que modo os multimeios possibilitarão aos alunos a superação de suas dificuldades e dúvidas.

5º Justificar o atendimento a faixa de jovens maiores de 14 anos, tendo em vista que esse tipo de curso se destina a clientela adulta, amadurecida, já engajada ao mercado de trabalho (...) quando essa faixa etária, a indicação e a frequência aos cursos supletivos e regulares de 1º grau.

6º enviar em caráter de urgência, esclarecimentos que possibilitem uma apreciação quanto ao pedido de convalidação dos atos escolares praticados pelo 1º Centro Municipal de ensino Supletivo em Ermelino Matarazzo (CEE-SP/AT nº1.060/94, p.10, *apud.* SÃO PAULO/CEE, 1992).

A deliberação é acatada pelo presidente do Conselho, Nacim Walter Chieco em 17 de fevereiro de 1995, que comunica o secretario Sólton Reis, por meio de Ofício (OF-GP nº 0223/95, *apud.* SÃO PAULO/CEE, 1992), para que a SME acompanhe a diligencia e encaminhe os documentos solicitados de modo a possibilitar avaliação para convalidação, ou não, dos atos escolares praticados no CEMES. A comunicação não é respondida por SME, e em 08 de maio de 1995 recebe novo Ofício (OF-GP nº 0616/95, *apud.* SÃO PAULO/CEE, 1992) reiterando a necessidade da diligencia e o envio dos documentos.

Nesse interim, SME preparava os materiais para responder as indagações do CEE, que ficou a cargo da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos

(DOT/EDA), e foi redigido pela Auxiliar de Ensino Luanda Toni do Campo (DOT/EDA) e consentido pela rubrica da diretora da Divisão, Maria Antônia Dario Sato (DOT/EDA).

A questão sobre ausência dos Planos de Ensino dos cursos de *Qualificação Profissional* e de *Suprimento* do CEMES, conforme disposto no regimento, foi respondida que esses não haviam sido encaminhados ao CEE porque não tinham ainda sido implementados e que necessitava decisão do Centro sobre qual seria o interesse local para qualificação, do qual será “*desenvolvido em regime de entrosagem e intercomplementaridade com empresas e entidades*” (SME, Ofício 223/95, p.4, *apud*. SÃO PAULO/CEE, 1992), e quando se realizasse esse seria encaminhado ao Conselho para homologação/autorização.

Em relação aos solicitados exemplares dos módulos de conteúdo, ou fascículos, para análise do trabalho que se realizava no Centro que reivindicava convalidação de atos escolares, curiosamente, devido a inexistência de tais materiais, foram anexados manuais das disciplinas de Português e Matemática produzido pela Rede Estadual de Educação, mais precisamente exemplares das *Unidades de Estudos Supletivos* que eram utilizados no CEEJA Dona Clara Mantelli, o que demonstrou a assertiva comparação do CEMES com esse modelo de ensino a distância documentado pela relatora do CEE.

Para nosso interessado recorte analítico, essa situação demonstra dois sentidos de afastamento do fundamento político-pedagógico de criação dos Centros exclusivos para EJA frente ao projeto original: a interdisciplinaridade é substituída pela divisão disciplinar dos conteúdos; a educação presencial, como lugar de interação entre estudantes e professores, estava expressamente substituída pela educação à distância e o professor se torna um orientador de estudos.

A metodologia de ensino que é expressa no documento afirma que são utilizadas *técnicas que permitem respeitar o ritmo do aluno (...) tornando-o sujeito de seu próprio conhecimento* por meio dos estudos dirigidos, e que sua formação pode ocorrer em prazo compatível com suas potencialidades. Sobre qual seria a função de *multimeios* no atendimento aos estudantes, responde SME que esse seria constituído por atividades complementares em sala de leitura, laboratório, audiovisual e reprodução gráfica.

Esses pontos são destacados pela análise da Assistente de Planejamento Educacional do CEE, Ednéia Ghirardello, que não levanta questionamento pelo uso dos fascículos da Rede Estadual, mas aponta problemas nas atividades a distância para as quais SME solicita convalidação. Em seu relatório de 26 de junho de 1995, Ghirardello (Processo CEE-SP nº563/92, p. 171, *apud*. SÃO PAULO/CEE, 1992) escreve:

Há que se apontar, para a necessária avaliação do pedido [de convalidação], a existência de Deliberação nº05/95, já aprovada por este Colegiado (...) que traz as diretrizes para a Educação a Distância. O expediente da Prefeitura Municipal não apresenta o Relatório, conforme reza o inciso III, 2º dessa Deliberação.

O apontamento da relatora diz respeito à Deliberação que regulamentava a educação à distância no período²⁶, que as atividades escolares não poderiam ocorrer antes do conhecimento e apreciação dos planos de curso e seus itens pelo órgão legislador, que SME não havia enviado os relatórios específicos e, por isso, o CEMES não poderia funcionar sem a concessão de autorização do CEE.

Segue-se a isso a solicitação de visas do Processo pela diretora do DOT/EDA, Maria Antônia Sato e logo na sequência o encaminhamento do secretário Sólton Reis do Ofício 117/95 (SME/ATP, 1995), contendo os relatórios sublinhados pela relatora do CEE, sendo esses: (...) *três vias do relatório dos [CEMES], nos termos das alíneas “a” e “d” do inciso III do art. 4º da Deliberação 05/95; e Três vias do Relatório do CEMES da DREM 10 nos termos [das mesmas referências]*, que diziam respeito a informações sobre recursos materiais e humanos para funcionamento do Centro.

Somado a esses relatórios, foi entregue mais duas cópias dos Planos de Curso e Regimento Comum, outrora apresentados. Basicamente o *Relatório do*

²⁶ Essa Deliberação CEE nº 05/95 foi revogada e alterada pela Deliberação CEE nº 10/96, que dispôs sobre a autorização de funcionamento e a supervisão de ensino supletivo a distância. Em 1997, foi publicada Deliberação CEE nº 06/97 que disciplinou a realização de exames para avaliação de desempenho de alunos matriculados em curso supletivo a distância. Essa legislação foi atualizada com o PROCESSO CEE Nº 542/95, com a DELIBERAÇÃO CEE Nº 97/2010 que Fixa normas para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação a distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/emissao-de-parecer-tecnico/deliberacao-cee-n-97-2010.pdf>. Acessado 10/10/2020.

CEMES descreve a quantidade de profissionais, gestores, equipe técnica e professores/as, nominalmente e onde atuam, enquanto o *Relatório da DREM 10* descreve as condições do prédio e o equipamento didático e mobiliário dos quais o Centro estava dotado.

O Processo 563/92 (SÃO PAULO/CEE, 1992) após anexação dos documentos mencionados, segue para apreciação técnica, realizada por Carlos Lopes Ribeiro, que entende que os Relatórios fornecidos por SME atendem a Deliberação 05/95, aprovando a habilitação e qualificação profissional da equipe técnica e docente, assim como dos recursos didáticos, as instalações e os equipamentos.

Ribeiro, por sua vez, faz uma ressalva quanto a convalidação, e formula encaminhamento com base na regulamentação do CEE, conforme Indicação 02/95:

Sumula nº2 – A convalidação de estudos refere-se a casos em que se apresenta vício extrínseco que compromete todo o processo de escolarização, por ausência de pressuposto ou ato formal, o que determina a ineficiência do processo e, portanto, não produz efeitos jurídicos.

Se a ineficácia for removida, após tratamento adequado, os estudos do aluno podem e devem ser convalidados;

Sumula nº3 – A regularização da vida escolar ou convalidação de estudos atingem tão somente os atos praticados pelo aluno, não suprimindo direta ou indiretamente, os defeitos dos atos praticados pela entidade mantenedora e/ou pela escola (Deliberação CEE nº18/86 e nº26/86 – Artigo 12, parágrafo único);

Lembrando que a Prefeitura Municipal de São Paulo já conta com a aprovação do Parecer CEE nº501/95, que trata da instalação do Curso de Suplência II, através do Projeto Teleducar, que prevê a utilização de recursos audiovisuais da Fundação Roberto Marinho, versão atualizada – 1995 (Projeto Telecurso 2.000) e atuará com empresas ligadas à FIESP-CIESP. (CEE/AT N°846/95, p.04, *apud*. SÃO PAULO/CEE, 1992).

O técnico em assuntos educacionais expõe a legislação que possibilita a convalidação dos atos praticados pelos alunos, mas que SME, mantenedora do curso, não teria suprimido os *defeitos* no processo resolvido. Todavia encaminha o entendimento que a Prefeitura de São Paulo já tem um passivo para manutenção de educação a distância no seguimento de *Suplência II*, com a iniciativa privada, e que

esse era um fato a ser observado pelo CEE. Com essas considerações emitidas em 2 de agosto de 1995, o Processo segue para deliberação de mérito do Colegiado.

Com a relatoria da conselheira Neide Cruz, os argumentos dos técnicos são referendados, considera positiva a resposta da diligência e da suficiência dos relatórios emitidos (CEE/AT 1060/94), bem como sobre a convalidação dos atos escolares praticados desde a instalação do primeiro CEMES, em 19 de setembro de 1994 (CEE/AT 734/95), e da proposta de ensino a distância, sobretudo devido o Parecer 501/95, que legitima, segundo a relatora, competência precedente.

Todavia, chama atenção a construção do argumento no relatório de Neide Cruz, quando afirma que: “Aos 18-11-92, o Parecer CEE nº 1.344/92 aprovou a proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Prefeitura Municipal de São Paulo e autorizou o funcionamento do 1º (...)” (SÃO PAULO/CEE, 1992) CEMES, que, como sabemos, não funcionou, mudou-se a gestão na prefeitura.

Segue relatando Cruz que, “em 04-10-94, o Sr. Secretário da Educação informava da necessidade de ajustes e alterações na proposta” (*op. cit.*), porém, a escola já estava operando a cerca de um mês, e a equipe que iria atuar no Centro já havia passado por formação específica em meados de junho (não mencionada no processo, que verificamos com o material de utilizado no curso de formação), o qual apresenta fundamentação política-pedagógica em desacordo com o projeto inicial, aprovado pelo Parecer 1.344/92, mencionado.

Assim mesmo a relatora afirma: *O Regimento Comum e Plano de Curso dos referidos centros estão coerentes com a proposta inicial.* Essa frase, em alguma medida, demonstra que a relatora e os demais conselheiros, desconheciam a proposta inicial, porque, mesmo sem os detalhes de alteração nos fundamentos políticos-pedagógicos que os materiais do curso de formação da equipe do CEMES demonstraram, o próprio Regimento e o Plano de Curso trazem indícios de alterações fundantes, portanto não coerentes com a proposta inicial, aprovada pelo Colegiado no Parecer de 1992.

Parece-nos ainda que, o ajuste considerado pelo CEE, indicado na primeira comunicação de Sólton Reis ao órgão legislador, foi a mudança de endereço, o que não impactaria na concepção de educação de adultos que SME implementou. Porém, essa se deu às avessas em relação ao processo burocrático, sem respaldo legal, implementou outro Centro para atender a EJA, mantendo o nome do projeto

autorizado outrora. Pela longevidade da tramitação do processo e as respostas às solicitações do CEE a contento, mesmo que tardias, efetivaram a legalidade do CEMES.

O voto da relatora Neide Cruz foi favorável as solicitações da SME, bem como foi acompanhado pelos conselheiros na sessão da Câmara do Ensino do Primeiro Grau (CEPG) de 20 de novembro de 1995, que foi reunida para deliberar sobre o Processo CEE 563/92. Por unanimidade entre os presentes, é emitido o Parecer CEE 828/95 (SÃO PAULO/CEE, 1995), referendado pelo presidente do Colegiado, Francisco Aparecido Cordão, com os votos dos conselheiros Luiz Roberto da Silveira Castro (presidente do CEPG), Francisco Antônio Poli, Francisco José Carbonari, Mário Ney Ribeiro Daher, e as conselheiras Eliana Asche e Marilena Rissutto Malvezzi.

Esse modelo referencial que fundamenta a *educação personalizada* dos Centros exclusivos de educação de adultos ultrapassa a gestão que o inicia, e permanece sendo executado como baliza da política pública do CEMES. Isso porque no processo eleitoral de 1996 vence o candidato Celso Pitta (1946-2009), que se responsabilizará por dar continuidade às políticas implementadas durante a gestão de Paulo Maluf. O mandato de Pitta ocorre entre 1997 e 2000²⁷. Ocuparam o cargo de secretário de educação o médico e empresário Ayres da Cunha (1913-1994), no início do mandato, entre 1997 até março de 1998, substituído pela professora Hebe Tolosa, a época presidenta da Associação de Pais e Alunos de Escolas Particulares do Estado de São Paulo, que ocupou o cargo na secretaria durante alguns meses, de março à outubro de 1998, e foi substituída pelo professor João Gualberto de Carvalho Meneses, que permaneceu no cargo até o fim do mandato, em dezembro 2000.

Nesse período, não ocorreu mudança na política de educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo. Porém, é importante destacar que, é nesse período que é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A LDB

²⁷ Durante a gestão de Celso Pitta na prefeitura de São Paulo ocorreram muitas denúncias de corrupção por parte do prefeito. Pitta sofreu processo de impeachment, foi afastado de maio a junho de 1999, enquanto a prefeitura da cidade foi ocupada pelo vice-prefeito de sua chapa, Regis de Oliveira. O processo acabou sendo arquivado e Pitta pode retomar e concluir o mandato. A integra do processo de impeachment pode ser consultado em matéria jornalística em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2903200017.htm>, acessado em 26/09/2020.

altera significativamente o estatuto da EJA nacionalmente, promovendo-a como modalidade da educação básica.

Em São Paulo, a gestão seguinte tem outra prefeita, a segunda mulher a governar a cidade na história, Marta Suplicy, à época vinculada ao Partido dos Trabalhadores, que exerceu mandato de 2001 à 2004. Nessa gestão, a secretaria da educação assistiu uma rotatividade maior de secretários(as) do que no governo de Pitta. O primeiro secretário a sentar na cadeira foi o professor Fernando José de Almeida, do início do mandato até fevereiro de 2002, posteriormente a professora Eny Marisa Maia ocupa cargo na secretaria até janeiro de 2003, seguido do professor Nélio Marco Vincenzo Bizzo, que esteve como Secretário por alguns dias em janeiro de 2003, quando, enfim, a Secretaria é ocupada pela professora Maria Aparecida Perez até o fim do mandato em dezembro de 2004.

Apesar de todos esses nomes que estiveram à frente da secretaria, as equipes que atuaram na divisão de educação de adultos desenvolveram trabalho contínuo e promoveram avaliações e transformações no atendimento da modalidade. Das ações mais significativas foram a retomada do MOVA como política pública de educação, em parceria com entidades da sociedade civil e reabrigada na SME por meio do Decreto nº 41.109 de 2001, e a substituição de todas as unidades de CEMES²⁸ por outro centro exclusivo destinado à EJA.

Naquele contexto as mudanças nos centros exclusivos foram mais evidentes, não só pela substituição do nome e sigla da proposta de escola, mas por alterações nos fundamentos políticos-pedagógicos que estavam em vigor, assim como o método e a forma como era realizado o atendimento, que passou a ser presencial e sem divisão disciplinar, as quais passaram a compor áreas de conhecimento. Essa

²⁸ Entre 1994 e 2000, nas gestões de Maluf e Pitta, foram instituídos 13 unidades de CEMES, à época vinculados as Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM) por meio de decretos específicos, foram eles: CEMES I DREM-10 (Decreto 34.439 de 18/10/94); CEMES I DREM-06 (Decreto 36.667 de 27/12/96); CEMES I DREM-02 (Decreto 35.703 de 24/11/95); CEMES I DREM-09 (Decreto 35.785 de 20/12/95); CEMES I DREM-08 (Decreto 35.509 de 20/09/95); CEMES I DREM-01 (Decreto 38.074 de 18/06/99); CEMES I DREM-13 (Decreto 37.745 de 08/12/98); CEMES I DREM-05 (Decreto 37.322 de 16/02/98); CEMES I-DREM-02 (Decreto 38.817 de 16/12/99); CEMES I DREM-01 (Decreto 36.240 de 31/07/96); CEMES I DREM -03 (Decreto 39.188 de 21/03/00); CEMES 1 DREM 11 (Decreto 36.496 de 29/01/96); CEMES 1 DREM 12 (Decreto 38.016 de 01/10/99). Referência extraída do Documento *Projeto dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs* (PMSP/SME/CONAE/DOT-EJA, 2002).

nova proposta se materializou no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, como veremos a seguir.

3.2. Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA

Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos foram criados pelo Decreto 43.052²⁹, publicado em Diário Oficial em 04 de abril 2003, na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), com a rubrica da última secretária no posto de SME, Maria Aparecida Perez. Esse novo Centro não exerceu atividade concomitantemente com o CEMES, que foi extinto após passar por exame avaliativo promovido ao longo do ano de 2002.

Vale ressaltar que o CIEJA, enquanto objeto de análise de política pública de educação, dispões de uma produção acadêmica significativa, as quais teremos como referencias (SANCHES, 2010; EICARD, 2013; FARIA, 2014; CORTE, 2016; MARTINS, 2017; REIS, 2017, entre outras).

Destacamos o Artigo 6º do referido Decreto 43.052/03 que criou esses centros, porque nele observamos uma importante orientação para reorganização e *reformulação da estrutura de funcionamento* do novo Centro que foi implementado:

Os atuais Centros Municipais de Ensino Supletivo - CEMES passam a denominar-se Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, que deverão organizar-se e reformular a estrutura de funcionamento dos cursos de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e as disposições estabelecidas pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2003).

O anúncio dessa reformulação indica alterações nos fundamentos políticos-pedagógicos dos centros exclusivos de EJA em São Paulo, que de fato se efetivaram. A motivação para substituição de um centro por outro ocorreu por causa dos resultados obtidos pelo Grupo de Trabalho³⁰ mobilizado durante a gestão de

²⁹ O Decreto pode ser consultado na integra em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4305/43052/decreto-n-43052-2003-cria-os-centros-integrados-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ciejais>, acessado em 10/10/2019.

³⁰ Portaria Secretaria Municipal da Educação - SME No 5.445 DE 8 de dezembro de 2001.

secretária em exercício na SME no momento em que se deram os estudos sobre o CEMES, Eny Marisa Maia, acompanhada pelo diretor da Diretoria de Orientação Técnica/ DOT José Alves da Silva, e da equipe composta na Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos (DOT/EJA), liderado por Marisa Cristina Ferreira Darezzo, em colaboração com a consultoria técnica do Centro de Tecnologia e Gestão Educacional do SENAC-SP, coordenado por Maria Teresa Moraes Nori.

Esse grupo de trabalho elaborou alguns documentos, entre os quais: *CIEJA - Uma ação educativa que contempla novas formas de ensinar e aprender* (SÃO PAULO/SME, 2004a). Interessa destacar um excerto da Introdução que contextualiza e expressa as intenções empreendidas para criação do novo Centro, narrando que:

Já em 2001, no início da atual gestão, iniciou-se um amplo processo de avaliação das atividades desenvolvidas nos Centros, contando com a participação dos diferentes sujeitos do processo - representantes da equipe de DOT - EJA e das equipes pedagógicas dos NAEs, coordenadores de CEMES's e professores em exercício nos Centros. Os dados da avaliação revelaram a necessidade de mudanças no funcionamento e na concepção dos Centros, visto que da forma como estavam estruturados não respondiam às reais necessidades de inclusão de jovens e adultos não apenas no mundo escolar, mas, e sobretudo, no viver cotidiano em uma cidade como São Paulo. A avaliação explicitou a necessidade de implantação de programas para jovens e adultos com ênfase nas questões contemporâneas e próprias do mundo do trabalho e do mundo da cultura (*id.ib*, p.05).

Nessa avaliação, verificou-se a necessidade de mudança no fundamento político-pedagógico dos Centros, registrado como *mudanças no funcionamento e na concepção*, visto que o modelo didático individualizado/personalizado, segundo os documentos, não atendia as necessidades dos sujeitos, resultando em altos índices de evasão.

A insuficiência do atendimento tem como base argumentativa a fragilidade qualitativa dos processos de ensino direcionado aos estudantes em busca de escolarização, devido à ausência da própria experiência escolar em sala de aula. Chama a atenção, comparativamente ao conteúdo dos documentos relativos ao

CEMES, desde sua reconfiguração a partir de 1994, a substituição do termo formação para o *mercado de trabalho*, para uma formação que considerasse questões do *mundo do trabalho*, que demonstra outra terminologia e entendimento da ideia de trabalho, que outrora foi anunciada como formação para atendimento de demanda de mão de obra ao mercado (que não ocorreu efetivamente).

Esse não atendimento do CEMES às necessidades de escolarização da parcela da população que o demandava, demonstram os relatórios, também não respondia à contento quantitativamente por suas ações, no sentido da relação entre o número de matrículas realizadas frente a quantidade de estudantes que concluíam o processo de escolarização, como pode ser verificado na tabela 1.

| Núcleo de Ação Educacional | Histórico total de atendidos registrados | | |
|----------------------------|--|--------------|--------------|
| | Matrículas | Conclusão | Transferidos |
| NAE 1. | 11.256 | 926 | 229 |
| NAE 2. | 7.673 | 1.007 | 239 |
| NAE 3. | 1.559 | 36 | 16 |
| NAE 4. | — | — | — |
| NAE 5. | 1.977 | 145 | — |
| NAE 6. | 7.215 | 183 | 43 |
| NAE 7. | — | — | — |
| NAE 8. | 7.891 | 341 | 252 |
| NAE 9. | 8.058 | 395 | 376 |
| NAE 10. | 11.232 | 882 | — |
| NAE 11. | 6.653 | 369 | 101 |
| NAE 12. | 970 | 73 | 08 |
| NAE 12. | 2.753 | 215 | — |
| TOTAL | 67.237 | 4.572 | 1.264 |

Tabela 1. Elaboração própria a partir dos dados contidos no *Projeto CIEJA*, PMSP/SME/CONAE/DOT-EJA, 2002. Obs: NAE 12 se repete na tabela original; o cálculo das células *Matrículas*, *Conclusão* e *Transferidos* no documento original (65.678; 4.536; 1.318, respectivamente) não correspondiam aos resultados das somas em relação aos números de matrículas disponíveis, por isso recalculamos a soma e obtivemos os números totais apresentados na última linha do quadro, o que reconfigurou sensivelmente as porcentagens desse histórico.

Portanto, durante o período de existência do CEMES, das 67.237 matrículas registradas (conforme dados disponibilizados), 91,3% não chegou a conclusão/certificação do ensino fundamental, que se realizou para apenas 6,8% desse total, e 1,9% que corresponderam as matrículas realizadas que foram transferidas para outras instituições.

Há de se destacar ainda que, naquela altura do alvorecer do século vinte e um, o conceito de ensino supletivo tinha sido suprimido da legislação e já não correspondia ao entendimento registrado na LDB de 1996, em que o seguimento passou a ser classificado como modalidade da educação básica, que o estado deveria garantir o acesso a escolarização dos que não à acessaram na idade dita própria.

A gestão da SME, no contexto de substituição da proposta dos centros exclusivos de EJA, apresentava o lema de governo para a educação com:

(...) democratização do acesso, democratização da gestão e qualidade social de educação, [que] priorizou a educação de jovens e adultos, investindo no atendimento à demanda e, especialmente, na qualidade social da educação oferecida a esta modalidade de ensino (...) (SME-DOT/EJA, 2004b, p. 04).

Esse lema de governo aponta conjunturalmente para uma retomada dos pressupostos e fundamentos políticos-pedagógicos para a EJA que estiveram em voga no início dos anos de 1990, e que foram mencionados em outro documento publicado pela Secretaria:

Algumas das reflexões sobre a necessidade de imprimir a educação de jovens e adultos um novo caráter e conteúdo já estavam presentes nas discussões que orientaram o projeto de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), em 1992, no final da gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) e aprovado pelo CEE [Parecer nº 1.344/92]. 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 (...) (SME/DOT-EJA, 2003, p. 04).

Nesse trecho do documento encontramos uma referência direta sobre a proposição aprovada pelo Parecer 1.344/92 do CEE-SP, que não se efetivou por causa de descontinuidade na gestão de governo da cidade, porém, não aponta com precisão qual seria o arcabouço de orientação político-pedagógica que define como *avançada*. Esse conteúdo pode ser encontrado na introdução do *Projeto* dos CIEJAs, apresentado à RME-SP em junho de 2002:

A articulação entre a educação geral e a educação profissional básica, fundamentada metodologicamente no construtivismo sócio-interacionista, na interdisciplinaridade, na dialogicidade e na interação grupal, permite a unidade do presente projeto, contribuindo para que o jovem e o adulto retomem seu potencial, confirmem competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida e desenvolvam novas competências, possibilitando um nível profissional mais qualificado. Essa concepção permitirá aos alunos a possibilidade de construção de saídas capazes de introduzir a lógica da solidariedade e da participação, para que, coletivamente superem a cultura do individualismo (SÃO PAULO/SME/CONAE/DOT-EJA, 2002, p.07).

Portanto, a chave de inversão anunciada em relação ao CEMES pós 1993 (gestão Maluf) seria a *interação grupal* e a *dialogicidade*, ancoradas metodologicamente no *construtivismo sócio-interacionista*, o que, comparando os documentos apresentados até aqui, identifica não só um afastamento da concepção do projeto anterior, mas também uma significativa aproximação com os termos do projeto original de 1992.

O anúncio do lema “democratizador” ao acesso e na gestão dos centros exclusivos para a EJA conferiria certa autonomia às unidades escolares para elaboração de projetos pedagógicos próprios, conforme a articulação das equipes que efetuaram o estudo da demanda do território em que o CIEJA’s estavam sendo criados³¹, nos lugares ou regiões onde os CEMES estavam instalados.

A articulação dos territórios é referenciada nos documentos como a forma de buscar atender as necessidades da formação escolar básica e profissional aos

³¹ CIEJA Cambuci - NAE 1; CIEJA Parque Bristol - NAE 1; CIEJA Mandaqui - NAE 2; CIEJA Vila Sabrina - NAE 2; CIEJA Brasilândia - NAE 3; CIEJA Parque Maria Helena - NAE 5; CIEJA Jardim Consórcio - NAE 6; CIEJA COHAB M. M Moraes - NAE 8; CIEJA COHAB José de Anchieta - NAE 9; CIEJA Ermelino Matarazzo - NAE 10; CIEJA Guaianases - NAE 11; CIEJA Jardim Adhemar de Barros - NAE 12; CIEJA São Matheus - NAE 13.

estudantes, conforme as constatações dos grupos de trabalho formado nas unidades.

A partir desta constatação [da necessidade de adequação na qualidade do atendimento], os eixos definidos para os CIEJA são as questões do Mundo do Trabalho e do Mundo da Cultura, de forma a garantir a articulação do Ensino Fundamental com a Educação Profissional Básica para jovens e adultos. O currículo do CIEJA está organizado em 04 Módulos, dividido em 02 Ciclos do Ensino Fundamental. O Ciclo I compreende os 04 (quatro) primeiros anos do Ensino Fundamental e o Ciclo II os 04 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental. Os componentes curriculares contemplam as Áreas de Conhecimentos de: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Informática, Educação Física e Língua Estrangeira/inglês), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Ciências Humanas (História e Geografia), bem como as bases científicas e situações de aprendizagem relativas às qualificações profissionais básicas oferecidas em cada Itinerário Formativo. (...) O curso é presencial e os encontros são organizados de modo que os educandos matriculados nos Centros permanecem 2 horas e 15 minutos/dia, durante 4 dias na semana. Visando atender ao educando trabalhador, os encontros foram organizados nos seguintes horários: das 7h30 às 9h45; das 10h às 12h15; das 13h às 15h15; das 15h30 às 17h45; das 17h45 às 20h e das 20h15 às 22h30. (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2003, p. 06).

Essa organização foi apresentada pela SME como exigência para todas as unidades, conforme adequação à legislação, principalmente a LDB de 1996. Essa organização indica um rompimento com o modelo curricular anterior, que se dava por meio de disciplinas, e, a partir de então, por áreas de conhecimento. O curso se torna presencial, com aulas de segunda à quinta-feira. Às sextas-feiras estavam reservadas para formação de professores e organização das atividades didáticas, já que a própria unidade o definia e não havia proposição de um currículo unitário a todos os centros.

A formação profissional aos educandos foi organizada por meio de uma parceria entre SME e o SENAC, que oferecia cursos de formação profissional básica na área de prestação de serviços, conforme área escolhida pela unidade escolar, que teria a oferta de cursos profissionais integrado ao currículo propedêutico do CIEJA. Segundo consta:

Os Itinerários Formativos são entendidos como o conjunto articulado das experiências educacionais oferecidas por todos os componentes que constituem o currículo da Educação de Jovens e Adultos, e não apenas como uma parte isolada desse currículo. Os Itinerários Formativos criados são os seguintes: 1. Área de Serviços de Atendimento e Vendas, compondo um itinerário no qual podem ser oferecidas as seguintes qualificações profissionais básicas: telefonista - básico; vendedor-atendente de estabelecimentos comerciais; recepcionista de clínicas e consultórios; atendente de telemarketing; 2. Área de Alimentação, compondo um itinerário no qual podem ser oferecidas as seguintes qualificações profissionais básicas: auxiliar de cozinha; atendente de lanchonete-lancheiro-chapista; preparador atendente de buffet; cozinheiro básico-confeiteiro; 3. Área de Beleza, compondo um itinerário com as seguintes qualificações profissionais básicas: manicure & pedicure; auxiliar de cabeleireiro; cabeleireiro básico - cortes; cabeleireiro básico - penteados; 4. Área de Serviços Domiciliares, compondo um itinerário no qual podem ser oferecidas as seguintes qualificações profissionais básicas: porteiro; auxiliar de serviços gerais - pequenos reparos; prestador de serviços de manutenção de edificações; zelador; 5. Área de Lazer e Desenvolvimento Social, compondo um itinerário onde será possível obter as seguintes qualificações profissionais básicas: monitor de oficinas de lazer; monitor de recreação e cultura; cuidador de crianças e idosos; agente comunitário para a saúde e qualidade de vida (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2003, p. 07).

Esses, então, foram os itinerários de formação profissional ligados à área de serviços que foram ofertados aos matriculados. O trabalho de Vanessa Faria (2014) apresenta alguns dos desafios postos aos gestores e gestoras dos CIEJAs no processo de integração curricular entre os educadores técnicos do SENAC e as unidades escolares. Entre as interlocutoras entrevistadas pela pesquisadora existiram tantos entraves na legislação em que a prefeitura não poderia contratar profissionais sem licenciatura para reger aulas, ausência de tempo e planejamento para organizar dupla docência (entre professores da rede e os técnicos do SENAC), assim como certo preconceito postos por alguns gestores(as) em relação aos cursos de prestação de serviços que eram em alguma medida entendido como precários e subalternos.

As considerações sobre a qualificação profissional restrita à prestação de serviço podem ter algum respaldo na crítica explícita à precarização do trabalho, imposta pelo processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista.

Essas mudanças, resultantes das contradições do processo de globalização da economia, das novas modalidades de acumulação capitalista e das políticas neoliberais, sobretudo nos países latinoamericanos, confirmam um modelo de sociedade marcado pela exclusão social e impõem à educação de jovens e adultos novos desafios. Ao mesmo tempo em que é preciso considerar as marcas das diferentes dimensões da exclusão trazidas por esta população ao mundo da escola, é preciso levar em conta as novas demandas e os códigos da modernidade, presentes no viver cotidiano do jovem e do adulto. São mudanças que implicam em uma profunda revisão da concepção pedagógica e na reorientação curricular dos programas para jovens e adultos. (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2003, p.03).

A localização regional dos efeitos das políticas neoliberais na América Latina e o entendimento de que a acumulação capitalista configura fator preponderante dos processos excludentes de jovens a adultos não escolarizados, pautaram, de alguma maneira, o posicionamento crítico de alguns gestores(as) ao questionar o valor de contratação do SENAC, assim como entenderam não adequados os itinerários formativos que foi apresentado à SME, reduzidos a serviços “subalternos”. Porém, segundo Faria (2014), é reconhecida a contribuição da instituição quanto disponibilização e capacitação profissional, a elaboração de materiais, e pelo levantamento de dados e avaliação do CEMES para criação dos CIEJAs.

O SENAC contribuiria significativamente para a constituição dos CIEJAs, já que desde o início da gestão Marta Suplicy mantinha-se em contato com a SME-DOT e redigia grande parte dos documentos que dariam corpo ao Projeto. A instituição agregaria o olhar sobre os estudantes enquanto trabalhadores, atribuindo a formação dos Centros a função de prepará-los e integrá-los ao mercado de trabalho (FARIA, 2014, p.77).

De qualquer modo, a parceria foi efêmera e ao final de 2004, ainda no governo de Marta Suplicy, o contrato que havia se dado por meio de convenio não foi renovada por ausência de recursos, afirma Faria.

Nesse interim, os documentos que conformam as normas gerais que organizariam os Centros foram estabelecidas como esforço de unidade do projeto educacional, como, por exemplo, o *Regimento Geral* proposto pelo grupo de

trabalho dos CIEJA's. O Artigo 7º desse Regimento demonstra os objetivos correlacionados com concepção pedagógica dessa nova proposta:

- I. oferecer uma escola cuja flexibilidade democratize o acesso, e a permanência dos jovens e adultos, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a orientação para o mundo do trabalho e o mundo da cultura;
- II. oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do educando e que contribua para a reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida;
- III. propiciar aos jovens e adultos condições para a construção coletiva do conhecimento, de modo que a sua inserção no mundo do trabalho favoreça o prosseguimento dos seus estudos em outros graus ou modalidades de ensino, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural;
- IV. contribuir para a formação da consciência social, crítica, responsável, solidária e democrática, para que o educando, gradativamente, se perceba sujeito de sua própria educação e participante do processo de transformação da sociedade (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2002).

O que podemos localizar como princípios desse novo Centro exclusivo para EJA é a *reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida*, assim como a apresentação da *flexibilidade* da organização institucional dos tempos e espaços, por meio de aulas com tempos reduzidos, o anúncio de que haverá um esforço para *permanência* do estudante vinculado ao processo de escolarização, e ainda pela *construção coletiva do conhecimento* de modo a formar sujeitos para *transformação da sociedade*, termos que nos parece chave de leitura dessa concepção pedagógica que se auto determina democrática.

O projeto experimental do CIEJA, enquanto sua concepção e organização, tem continuidade no governo seguinte, de José Serra (PSDB) a partir de 2005, que permanece sem a renovação do convenio com o SENAC para condução dos itinerários formativos. O secretário de educação dessa gestão é o médico José Aristodemo Pinotti (1934-2009). Nesse governo a área da educação foi reorientada por uma concepção gerencialista e centralizada (FARIA, 2014; CORTE, 2016), tendo reduzido as coordenadorias regionais de educação de 31 para 13.

O entendimento de qualidade da educação tinha como parâmetros a administração empresarial, segundo Faria (2014, p. 86), caracterizada pela busca de

“(...) diminuição de despesas e aperfeiçoamento de resultados (...) com diminuição de coordenadorias de educação junto as subprefeituras [atitudes tomadas após seis meses da gestão de Pinotti] como medidas necessárias para melhorar a eficácia das ações educativas.”

As informações disponibilizadas por Faria, construídas por meio de entrevistas, entre as quais a de Marisa Darezzo diretora de DOT-SME ainda na gestão de Marta Suplicy, revela que a secretaria teve os cargos diluídos na troca de governo, mas teria havido uma transição em que foi possível transmitir os pontos positivos que estavam sendo construídos em relação a EJA, particularmente sobre os CIEJAs, que se mantiveram sem alterações relativas ao projeto em andamento.

Porém, a gestão de José Serra, assim como a passagem do secretário Pinotti, foi breve. O prefeito se afasta do cargo em 2006 para concorrer às eleições ao governo do estado de São Paulo e vence. O vice-prefeito de sua chapa, Gilberto Kassab (PFL a época), assume o mandato após renúncia de Serra até a conclusão em 2008. Kassab nomeia o administrador de empresas Alexandre Schneider para o cargo de secretário de educação. Nessa altura o CIEJA ainda era entendido como um projeto experimental, e em 2007 sofre ameaças com indicativo de ser extinto.

Não há registros documentais ou despacho de Schneider dessa tentativa que se especulou encerrar as atividades dos centros exclusivos de EJA em São Paulo, o que buscaremos recuperar com a fala das gestoras. Fato é que, a partir desse contexto, o projeto CIEJA inicia um processo de institucionalização até se tornar Lei, a de nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que abordaremos mais adiante.

Os CIEJAs, criados pelo Decreto 43.0528/03, desde a gestão de Marta Suplicy, não desfrutou de garantias permanentes como política pública para EJA. Seu funcionamento esteve subordinado à regulamentação intermitente por meio de Pareceres anuais do CME-SP.

Um exemplo dessa relação com o Conselho sobre autorização para funcionamento do Centros foi o Parecer CME nº 34/04, de 9 de dezembro de 2004, em que a entidade exige expedição de Relatório próprio para que os atos escolares fossem mais bem compreendidos e tivessem continuidade, por esse motivo solicita:

Relatório das atividades desenvolvidas em 2003 nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (...). O Relatório

referente ao ano de 2004 [que] deverá ser encaminhado a este Conselho até o dia 31/03/05. (...) Seja elaborado e encaminhado ao CME novo Plano do CIEJA, incorporando as experiências da implantação, em 2003, e da execução, em 2004, para vigorar, após sua aprovação, em 2005 (SÃO PAULO/CME, 2004).

Tal circunstância de exigências do CME evidencia uma incompatibilidade entre a execução das ações do projeto CIEJA e enquadramento burocrático o qual o Conselho buscava alocar aquele modelo escolar. A esse respeito, a análise de Vanessa Faria apresenta dados elucidativos:

Embora os CIEJAs buscassem constituir um modelo educativo específico para jovens e adultos, constantemente eram avaliados sob o modelo escolar da rede. A organização das aulas, dos módulos de aprendizagem, era avaliada segundo o cumprimento do ano letivo nas escolas para crianças. (...) Verificamos, então, uma constante tensão entre a inovação pedagógica pretendida e a administração burocrática do sistema de ensino (...) (FARIA, 2014, p.90).

Nesse contexto em que o CIEJA submetia relatórios ao CME e sofre ameaças do órgão central à sua continuidade, ocorre uma reformulação na oferta de EJA em São Paulo, autorizado pelo Parecer CME nº 96/07, aprovado em 30 de agosto de 2007, em que a base para reformulação estariam apoiadas nas experiências do CIEJA, sobretudo a ideia de flexibilizar a oferta, bem como a concepção de transdisciplinaridade, evidenciam-se como baliza da referida *Reorganização da EJA*, a qual destacamos:

A Reorganização da Educação de Jovens e Adultos da Rede da SME tem como meta a democratização da EJA pelo pleno atendimento da demanda nas escolas, oferta de educação profissional em pólos regionais e atividades sócio - culturais com permanência e aprendizagem dos alunos ao longo de todo o curso. Contém um sentido geral de flexibilidade, tanto de tempo e de espaço, quanto de estrutura curricular (...). Rompimento da simetria da EJA com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para jovens e adultos – Adoção de organização curricular flexível, e mantendo-se a desejada unidade da Rede, não baseada na uniformidade, mas, sim, na duração do curso e em padrão mínimo,

constituído por expectativas de aprendizagem comuns (...) (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2008, p.13).

Em uma nota de rodapé (*id. ib.*, p.23, nota 5) o documento faz referência direta ao CIEJA:

A concepção de EJA desta proposta aproveita a experiência inovadora dos CIEJAs, incorporando aspectos, tais como, anualidade de etapas, menor tempo diário de aula, orientação de estudos, oferta de Qualificação Profissional Inicial, valorização das experiências dos alunos, trabalho coletivo dos professores.

Outro importante documento publicado nesse período que, apesar de não mencionar diretamente a concepção em que os CIEJAs estavam organizando o atendimento à seu público, demonstra as bases das quais a SME estaria tecendo as políticas para EJA de modo mais amplo com as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos*, em que dois referenciais são anunciados como fundamentais:

O primeiro é Paulo Freire (1996; 2000), com a ideia de que educação é tomada de consciência. Tal princípio ganha sentido real quando se compreende ao compreender que a aprendizagem - realizada em função daquilo que cada um é e sabe, dentro de um contexto em que se considera a prática cotidiana - supõe a tomada de consciência da condição de vida em que se encontra e que essa tomada de consciência se faz não apenas pela reflexão teórica desvinculada da prática ou pelo desenvolvimento de qualquer domínio da técnica, mas, também, pela intervenção no seu local devida. Portanto, não existe possibilidade de uma proposta pedagógica conscientizadora limitada a um ensino cuja finalidade seja a adequação à realidade imediata. Se se consideram os aspectos próprios do viver cotidiano é com a finalidade de aprender com eles e de transcendê-los pela reflexão crítica. Desta forma, a ação educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano, características do senso comum. O segundo é Milton Santos (2000; 2002), com a análise que faz da sociedade moderna, em que se manifesta uma nova forma de tecnologia e de ideologia, assumindo que outra globalização é possível. Diferentemente das visões catastróficas, Milton Santos insiste em dizer que o espaço de intervenção não acabou, e que se faz de debaixo para cima, da periferia para o centro. Sua crítica aguda à globalização excludente,

a qual ele chama de globalização perversa, e as considerações sobre as formas possíveis de participação pela organização de base são um eixo para qualquer proposta de educação mobilizadora e participante. A história humana, para Santos, encontra-se num momento em que, materialmente se torna possível a libertação do trabalho alienado e degradante. Mas, para isso, é preciso outra ordem mundial e uma concepção de enfrentamento da realidade que supõe um modelo de educação a fim de criar possibilidades de aquisição de conhecimentos que permitam entender as transformações no mundo moderno. A ação educativa visa a apreender o avanço da ciência, determinante de novas tecnologias, e, ao mesmo tempo, promover a crítica a todas as formas de produção de desigualdade e exclusão (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2008, P.15).

É nesse contexto e com esses referenciais teóricos, portanto, que o grupo de trabalho formado pelo corpo técnico de gestores(as) e docente que atuavam nos CIEJAs passam a construir o projeto de escola, atendendo as solicitações do CME, e do secretário de educação Alexandre Schneider, como está registrado no Parecer 151/2009, que contou com a relatoria da Conselheira Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos.

Esse novo projeto de centro exclusivo para atendimento à EJA manteve o nome e sigla referentes ao modelo já existente, mas não apenas, como afirma a relatora do Parecer, "(...) manteve a concepção dos CIEJA, uma escola voltada para as necessidades e características do público jovem e adulto, não apontando grandes mudanças em relação ao Projeto ora em vigor" (SÃO PAULO/CME, 2009, p.01).

De todo modo, algumas informações dizem respeito aos fundamentos político-pedagógicos dessa "nova" proposta, as quais foram apresentadas para ser avaliada pelo CME:

(...) informando que o novo currículo do CIEJA, tem como proposta de "integração curricular" as áreas do conhecimento e a articulação da educação profissional, enfocando as qualificações básicas na construção de competências essenciais para a inserção no mundo do trabalho e da cultura.

É mencionado que a criação de um Centro Educacional, onde se compreenda a estreita relação entre educação, cultura e trabalho, é tarefa de todos para que a educação realize sua função política. *"A articulação entre a educação geral e a educação profissional básica, fundamentada na interdisciplinaridade, na dialogicidade e na*

integração grupal, permite a unidade do presente projeto, contribuindo para que o jovem e o adulto retomem seu potencial, confirmem competências adquiridas na educação extra - escolar e na própria vida e desenvolvam novas competências, possibilitando um nível profissional qualificado para o mercado de trabalho.”

Dessa maneira, respalda-se em projetos extraclasse com objetivo de desenvolver competências que extrapolam os mecanismos de leitura e escrita, visando a capacidade de ler e interpretar o mundo, utilizando todos os recursos disponíveis, como os da informática, que tanto contribuem para o alargamento das fronteiras e visões do mundo globalizado (...).

O CIEJA fundamenta-se, em síntese, nos princípios da educação de jovens e adultos como direito, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental, com resgate das funções: reparadora, equalizadora e qualificada (...). [Estando voltado] para o exercício da cidadania e para a solidariedade, a justiça social e a postura crítica frente à realidade (...). [Sua função é de responsabilidade por] realizar a inclusão configurada no princípio de igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer peculiaridade de tratamento para que não se transforme em desigualdade social (...). [A qual deve propiciar] meios adequados de acesso e permanência ao ensino fundamental e itinerário formativo aos jovens e adultos, em acordo com o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente, do Idoso, nas Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO/CME, 2009, p. 03 e 04, aspas e itálicos do original).

Os conteúdos dispostos no Parecer, bem como as citações (em itálico) do “Novo Projeto dos CIEJAs”, comparativamente, tem significativa proximidade com o projeto original de 1992, bem como, afasta-se dos termos e concepções que foram apresentados nos documentos referentes ao CEMES, apresentados e analisados anteriormente.

A referida proximidade desse novo projeto de CIEJAs com a proposta de 1992 é marcada pelos princípios da dialogicidade e da integração curricular interdisciplinar, confirmando-se quando se registra, na apresentação das concepções pedagógicas, que:

(...) estas visam contribuir para o desenvolvimento de um ser consciente e participativo na sociedade em que está inserido, através do acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, à

produção de novos conhecimentos, possibilitando a construção de saídas capazes de introduzir a lógica da solidariedade e da participação coletiva (*Id. ib.*, p. 05).

É relevante destacar que, já em 2010, foi apresentado um Projeto de Lei de nº 01-0133/10 na Câmara Municipal de São Paulo, por um vereador chamado Gilson Barreto (PSDB). Tal projeto, segundo consta, visava o estabelecimento de diretrizes para o funcionamento dos CIEJAs. No texto do projeto não se identifica fundamentos pedagógicos, mas essa ação é importante como fundação de uma política específica para EJA, conforme a Justificativa do PL: “se faz necessário conferir estrutura de caráter permanente, derivada de lei, a estes Centros Integrados, impossibilitando uma eventual descontinuidade ou até sua extinção (SÃO PAULO/CM, 2010).

Dessa movimentação legislativa, origina-se a Lei 15.648, outorgada em 31 de outubro de 2012, que vai institucionalizar de fato os centros exclusivos de EJA, promovendo a condição de política pública aos CIEJAs (FARIA, 2014; CORTE, 2016; REIS, 2017).

Essa lei ainda foi regulamentada no mesmo ano, por meio do Decreto 53.676/12, publicado entre as últimas ações ao fim do segundo mandato de Kassab (2010-2012), rubricado pelo secretário de educação Schneider, aos 28 de dezembro de 2012.

A gestão seguinte da prefeitura da cidade tem à frente o prefeito Fernando Haddad (PT, 2013 – 2016), o qual nomeia para o cargo de secretário de educação Antônio Cesar Russi Callegari, que permanece no cargo até se exonerar no início de 2015. Quem assume a Secretaria em sua substituição é Gabriel Chalita, que teve a oportunidade de inaugurar o CIEJA Iguatemi, a mais jovem unidade da cidade em novembro daquele ano.

Chalita permanece na SME até junho de 2016. Nos últimos meses dessa gestão à frente da prefeitura de São Paulo terá a vice-prefeita na chapa de Haddad, Nadia Campeão, ao cargo em SME, quando acumulou as funções no executivo com o de secretaria de educação.

Durante esse governo foi publicado um Decreto nº 54.531/13, que dispôs sobre a composição das funções de coordenador geral, e outro de assistente de coordenação geral (análogos às funções de diretor e vice-diretor de escola, respectivamente), bem como dois cargos de assistentes pedagógico. Além da

referida legislação, o executivo publicou uma Portaria, a de nº 7843/16, a qual regulou os recursos humanos e o funcionamento dos centros exclusivos de EJA.

Porém essa Portaria foi revogada, agora, já na gestão de João Doria (PSDB, 2017-2018) que não completou o mandato, tendo exercido o cargo de prefeito por pouco mais de um ano, de janeiro de 2017 a abril de 2018, quando renuncia ao cargo para concorrer a eleição ao governo do estado de São Paulo. O secretário de educação nessa gestão é novamente Alexandre Schneider, que permanece no cargo mais tempo que o prefeito eleito. Bruno Covas (PSDB) vice-prefeito na chapa de Doria, assume o a prefeitura e no início do ano de 2019 exonera Schneider, que é substituído por João Cury Neto, o qual tem passagem breve pela SME, em julho daquele também é exonerado e Bruno Caetano assume a pasta até o fim do mandato interino de Covas, encerrado em 2020. Covas é reeleito para novo mandato iniciado em 2021, quando esse trabalho se encerra.

Ainda na gestão de Doria, foi publicada Portaria 9.032/17, que revogou a legislação anterior. Com alterações pouco significativas ao nosso exame, os CIEJAs mantiveram sua organização própria e particularizada, como, por exemplo, o espaço decisório das unidades quanto as orientações definidas pelas comunidades escolares, como define o Artigo 39:

Toda a ação educativa do Centro deverá estar vinculada aos princípios e diretrizes explicitados no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Educacional, como expressão do compromisso assumido pela comunidade escolar, a partir das necessidades e expectativas locais, relacionadas às aprendizagens das diferentes áreas do Conhecimento que compõem o currículo da EJA (SÃO PAULO/SME, 2017).

Esse Artigo apresenta um grau significativo de possibilidade de autonomia das escolas, da necessidade de estabelecer compromisso com educandos dos territórios, que esboça, por sua vez, as potencialidades dessa política pública de EJA. Passemos agora para a fala das gestoras para tentar identificar qual é a percepção dessas agentes que participaram dessa construção de quase três décadas.

3.3. A fala dos gestores: CEMES e CIEJA em debate

Com objetivo de aprimorar nossas informações sobre os centros exclusivos de EJA na cidade de São Paulo entrevistamos cinco professoras que atuaram no CEMES e no CIEJA, com experiências não só como docentes, mas também com exercício na gestão escolar desses centros, além de algumas de nossas entrevistadas trazerem observações de sua trajetória como supervisora escolar e dirigente regional de educação, ou ainda com passagem na DIEJA/SME no momento de implementação do CIEJA entre 2002 e 2003. As entrevistas foram realizadas no último trimestre de 2020³².

As narrativas dessas profissionais têm grande valia nesse subcapítulo por apresentarem suas impressões sobre como ocorreram a prática educativa efetivamente nos centros exclusivos de EJA, para além dos registros documentais expostos acima, possibilitando alguma imagem das variantes da realidade dos dois modelos escolares em tela, CEMES e CIEJA, ou mesmo dentro do mesmo modelo, que se materializaram no trabalho escolar respondendo aos desafios políticos e pedagógicos dos contextos em que estavam inseridas.

É fato que a proposição dos centros exclusivos de EJA tenha sido germinado no início da década de 1990, com os quadros compostos na gestão de Luiza Erundina, como os documentos evidenciam. Esse fato tem relevo na narrativa de quem assistiu esse processo, como é o caso da professora Suely Leite Hatada, que ingressa na RME-SP em 1992 e atualmente é coordenadora geral do CIEJA Vila Maria / Vila Guilherme, unidade da qual participou da fundação como professora de ciências, quando CEMES em 1996, com passagem por todas as funções escolares em ambos os centros, além de experiência como diretora de escola, supervisora escolar e dirigente regional de educação na DRE Freguesia do Ó. Segundo a professora:

(...) durante a administração municipal que encerra 1992 havia um movimento progressista, mais humanista, e tinha uma preocupação

³² Foi de fundamental importância a colaboração das professoras, algumas já aposentadas, para que os dados dessa pesquisa pudessem ser elaborados. Agradeço imensamente a gentileza da prof^a. Eda Luiz, prof^a. Lourdes de Fátima Paschoaleto Possani, prof^a. Lucia Sarkissian, prof^a. Themis Florentino Santos e da prof^a. Suely Leite Hatada.

com a educação de jovens e adultos, e o projeto que hoje é CIEJA começa ali. No último ano daquele mandato, em dezembro, o projeto [do CEMES] foi apresentado. Mas aí o que acontece, em 1993 muda a gestão municipal, com outra ideologia, a questão dos cinco S, o aluno é visto como produto, que tem que entrar e sair da escola com uma suposta qualidade. Então tinha essa visão nessa administração municipal, que vem junto com o ensino à distância, o ensino apostilado (...) (HATADA, 20/10/20).

A professora apresenta uma percepção de que a ideia original do CEMES foi gestada em um contexto progressista e humanista, e a transição da gestão pública do município transforma aquela idealização de uma proposta para EJA em outra coisa, justamente no movimento de efetiva implementação dos Centros após 1993.

Necessário destacar certa unanimidade entre os depoimentos de nossas interlocutoras, quanto aos impactos da troca de gestão de governos que incidiram sobre os fundamentos da política pública que colocou em funcionamento os centros exclusivos de EJA

Para a professora Êda Luiz, que teve passagem na RME-SP por cinquenta e dois anos, hoje aposentada, atuou como coordenadora pedagógica de um CEMES, e, posteriormente, coordenadora geral do CIEJA Campo Limpo, os fundamentos político-pedagógicos em que o modelo do primeiro Centro realizava o processo educativo, conforme orientação da SME, era limitado. Isso porque os matriculados tinham que realizar seus estudos por si só, de modo individualizado e a *“função do professor era tirar dúvidas e elaborar as avaliações”* (LUIZ, 04/09/20). O atendimento ao educando se realizava em um período de 10 minutos e era contabilizado por um relógio de tipo despertador, que era inclusive um equipamento fornecido pela Secretaria, relata a professora.

Mas a professora pondera ao localizar a origem da proposta do CEMES, que, posteriormente, foi descaracterizada, afirmando que:

Na verdade, esse modelo [CEMES] surgiu com influência de Paulo Freire na Secretaria da educação da Erundina, ele era muito envolvido com a educação popular, com a EJA, com o MOVA. Aí teve a compreensão, o entendimento pra pensar isso, principalmente quando o educando acabava o MOVA, pra onde ele iria? (...) A ideia

era continuar o atendimento, então houve o incentivo pra Erundina fazer o CEMES (LUIZ, 04/09/20).

Porém, quando se efetiva o funcionamento e atendimento ao público da EJA nesse Centro, durante a gestão de Paulo Maluf (1993-1996), se reconhece uma alteração pedagógica em que se realizou o trabalho escolar, e continua a professora:

Eu acho que a mudança foi que, da existência do CEMES era muito individual. Quando chegou as apostilas a orientação era aplicar aquilo e fazer o aluno olhar ali e repetir aqui, e está tudo bem. Mas nós queríamos outra coisa pra esse pessoal, que o aluno pudesse interagir com sua realidade, que fosse transformador, coisa que não acontecia com as apostilas. Mas a gente foi criando vínculo no CEMES Campo Limpo, a maioria dos CEMES não tinha muito vínculo [com os alunos], era aquela consulta de 10 minutos com relinho, não tinha acordos com os alunos, e também o CEMES foi perdendo muito aluno, tinha resultados piores que a escola noturna (...) (LUIZ, 04/09/20).

Esse entendimento de que a orientação político-pedagógica que fundamentava a operação estrutural do CEMES era limitada, conforme destaca Êda Luiz, aparece também nas considerações da professora Themis Florentino dos Santos, bióloga contratada para o magistério pela RME-SP em 1988, ingressa por concurso no ano seguinte. Themis dos Santos afirma ter tido contato com a EJA em 1998 quando foi indicada por uma amiga professora à uma vaga para atuar em um CEMES. Aprovada por meio de entrevista, se torna professora de ciências, permanecendo vinculada ao Centro durante a transição para o CIEJA, torna-se coordenadora pedagógica em 2008 e, posteriormente, passar à coordenação geral em 2013, mantendo-se como gestora até sua aposentadoria em 2019. Segundo ela:

(...) no CEMES não existiam grandes pretensões, era um projeto muito simples, tinha uma diretriz básica que era encurtar o tempo para o aluno trabalhador para concluir seu ensino fundamental. Esse encurtar o tempo era o aluno utilizar o tempo livre que tinha para ir até a escola fazer provas. Basicamente recebia-se a apostila pronta de SME, entregávamos ao aluno, e na escola uma professora da área que aplicava a prova e outro que ficava no plantão de dúvida. Nós ficávamos centrados naquele conteúdo da apostila, você não poderia ampliar ou aprofundar as questões e temas porque a

avaliação era ligada a apostila, não havia turma em classe para maiores discussões, e pra não prejudicar o aluno as questões eram em cima daquele conteúdo pré programado. Buscamos alguns caminhos para melhorar as práticas, mas o próprio formato do CEMES não permitia muita coisa. Basicamente esse projeto queria alfabetizar, melhorar os índices de alfabetismo, deixando para o aluno conciliar o tempo de trabalho e o tempo de estudo. O que ocorria de fato era uma instrumentalização, tanto é que não se buscava a formação de indivíduos mais críticos, não se falava de política em sentido amplo com esses indivíduos, não se discutia a estrutura econômica-social do país, o momento em que estávamos vivendo, não tinha nada disso. Em cima do conteúdo se avaliava, se o aluno atingisse um número de pontos ele avançava e entregávamos mais material pra ele estudar, não havia aulas coletivas, o aluno poderia passar o dia todo só lendo as apostilas e fazendo prova, atingindo a pontuação ele passava pra outra apostila, você não precisava aprofundar, não precisava de nada. Quer dizer, era uma coisa muito técnica mesmo, era apenas alfabetizar aquele sujeito e dar uma declaração de conclusão do Ensino Fundamental. Se existir algum documento que diz diferente, na prática isso não ocorreu, éramos meramente aplicadores de avaliação e tirávamos as dúvidas. (...) não havia grandes intenções ou perspectiva de melhorar a qualidade da educação dessa parcela mais pobre da população, era apenas mesmo para reduzir os níveis de analfabetismo e baixa escolaridade que eram imensos (SANTOS, 08/10/20).

Os limites desse modelo, como indica essa narrativa, eram restritos a reprodução mecânica dos materiais fornecidos pela SME, conforme eram orientadas as equipes escolares a atuarem, com abordagem acrítica e *sem grandes pretensões*. Porém, ocorreram iniciativas de gestores para transgredir esse modelo de modo a realizar o processo educativo com maior interação, como veremos a diante.

De todo modo, apesar das limitações apontadas sobre como o CEMES estava estruturado, e pedagogicamente orientado à funcionar, há o reconhecimento de que essa forma de atendimento chegou a contemplar alguns poucos estudantes, segundo Êda Luiz, na medida em que o estudante não poderiam frequentar a escola diariamente em um grupo de sala de aula por razões de trabalho, por exemplo, e detinha condições básicas para “absorver” os conteúdos das apostilas, conseguia-se o certificado de conclusão do ensino fundamental. Vale ilustrar um desses casos,

que a professora Êda classificou como surpreendente a experiência de um estudante trabalhador:

Houve um caminhoneiro que seu caminhão quebrou, e ele estava longe, era do Norte [do Brasil], e aí o que ele iria fazer [até que o caminhão estivesse consertado]? Então, como a oficina onde estava seu caminhão era perto do CEMES na Vila das Belezas, ele vinha e ficava conosco o dia todo, de manhã até a noite, acabava almoçando com a gente, dividindo marmitta e tudo (...), ele, em dezenove ou vinte dias, fez cento e vinte apostilas, coisa incrível! Mas o que foi isso, por que concluiu? Porque já detinha conhecimento básico e essas apostilas privilegiavam a memória. Estudava a apostila e fazia a prova, que era avaliação sem reflexão, toma lá, dá cá, educação bancária mesmo (...) (LUIZ, 04/09/20).

Nessa breve passagem da narrativa da professora Êda é possível observarmos um caso bastante peculiar, de um sujeito que não havia programado se matricular em uma escola para concluir a etapa da educação básica, mas o fez, graças a sua sagacidade que encontrou uma oportunidade no acaso, no imprevisto de seu trabalho. Nessa mesma passagem encontramos a crítica da professora relativa aos materiais utilizados no CEMES, na mesma perspectiva crítica de Themis Santos, com relação aos conteúdos que não projetavam reflexão do educando. Segundo Êda, essa configuração pedagógica privilegiava a memória, que foi caracterizado pela professora como conteúdo bancário, fazendo uso do arcabouço teórico freiriano.

Porém, esse evento, aparentemente isolado, teria ocorrido com maior frequência em outra unidade do CEMES, isso por questões relativas as características do território em que a unidade escolar se localiza. As peculiaridades territoriais para atender as especificidades demandadas por educandos são evidenciadas pela professora Suely Hatada, quando nos relata que:

(...) lá no CEMES [de Vila Maria/Vila Guilherme], por exemplo, era muito interessante por que vários caminhoneiros vinham estudar, ajudantes de caminhoneiros [conhecidos como chapa] também vinham estudar, isso por que estávamos perto do terminal de cargas [da rodovia Fernão Dias – BR 381], isso facilitava pra essas pessoas, que as vezes vinham pra São Paulo, sei lá, a cada quinze dias, e

levavam a apostilinha delas e iam estudar (...), outros ficavam alguns dias aqui em São Paulo e também aproveitavam, pegavam apostila, estudavam, vinham e faziam uma prova, de vez em quando faziam prova de manhã, de noite, né, que ele poderia fazer em qualquer horário a prova (...). Então, pra esse público eu acho que tinha uma vantagem, né, eu acho que o ensino à distância, assim como hoje existe uma fatia da educação de adultos que vai se adequar a isso, pode ser oferecido dessa maneira. Outra coisa é que o aluno precisa ter um pouco de pré-requisito, se ele não tem o mínimo de noção de nada é muito difícil o curso de educação à distância. Hoje ainda tem a tecnologia que facilita um pouco, mas na época só com a apostila não funcionava, era complicado (...) (HATADA, 20/10/20).

É bastante significativa essas informações de que uma categoria de trabalhadores quase “nômades” em um território específico pôde ter se beneficiado da oferta de escolarização básica em São Paulo, com o modelo *individualizado*, certamente atendendo cidadãos de diversas partes do país. Todavia, o que não podemos afirmar categoricamente pelos limites dessa investigação, mas podemos supor, é que no próprio terminal de cargas da rodovia Fernão Dias poderiam circular informações e a notícias entre aqueles profissionais sobre essa oportunidade para conclusão e certificação do ensino fundamental, o que renderia outra pesquisa com trabalho etnográfico mais focado no território.

Ao que interessa, e que se faz necessário deixar claro, é que a professora Suely não faz uma defesa de um modelo escolar em detrimento a outro, mas destaca que o oferecimento de *educação à distância* pode ser uma forma de atendimento que contemple alguma parcela dos sujeitos da EJA, que detenham pré-requisitos básicos para acompanhar um curso de ensino fundamental, de modo a ter seu direito de escolarização atendido, afirmando que “(...) *em se tratando de educação de adultos, deve-se ter um leque aberto pra tudo, o ensino a distância também é valido para alguns (...)*” (HATADA, 20/10/20).

Em contrapartida, a professora Suely reconhece os limites e insuficiências do CEMES, fazendo inclusive comparações com o modelo atual do CIEJA, assim como com o contexto imediato da pandemia de Covid. 19, no qual a escola teve que se adaptar com aulas remotas:

(...) no CEMES o aluno chegava, pegava a apostilinha, ia para casa estudar, fazia as provas com a gente, ou tirava dúvidas, caso as tivesse sobre alguma coisa havia horário de estudo, se ele quisesse ficar lá no espaço estudando ele ficava. Mas esse processo é um pouco frio, é diferente do CIEJA hoje (...). Agora, o que é possível observar na pandemia: os alunos de módulo um e dois [etapa de alfabetização] tem muita dificuldade, até muitas vezes de acompanhar por whatsapp, entendeu, eles precisam do professor, o professor precisa estar junto, eles precisam desse contato, né (...) (HATADA, 20/10/20).

Para a professora de Educação Física Lucia Sarkissian, que também tem longa trajetória na RME, onde atua desde 1994, tendo passado por diferentes funções nos centros exclusivos de EJA e na direção de escolas regulares, atualmente assistente da coordenação geral do CIEJA Clovis Caetano Mequelazzo, o modelo pedagógico do CEMES não atendia os educandos, como podemos observar em seu argumento, que:

(...) tinham muitas matrículas, mas eles não chegavam no final do curso (...) apesar das orientações de estudo, dos atendimentos individuais, não era todo mundo que conseguia ou tinha condições de estudar sozinho (...) [além disso] pelas avaliações dava pra ver que não era produtivo para os alunos, o número de concluintes era muito pequeno (SARKISSIAN, 14/09/20).

Essa percepção de Lucia sobre o não atendimento às necessidades dos educandos, no que diz respeito do modelo pedagógico em que se baseava o CEMES, é recorrente entre nossas interlocutoras.

Apesar dessa experiência escolar ter realizado o objetivo de emitir algumas certificações de conclusão do ensino fundamental, a professora Êda Luiz apresenta a ideia de incomodo quanto a expedição dessa documentação, informando da existência de rumores na rede de que o CEMES era “*fábrica de dar diplomas*”. Em contrapartida do que parecia ser um ganho a certificação, “*a evasão era muito grande, porque as pessoas não sabiam estudar sozinhas, procuravam duas ou três vezes o professor e não dava certo, injuriavam-se e iam embora (...)*” (LUIZ, 04/09/20).

Mesmo assim, a procura pelas vagas de matrícula no CEMES era alta, como nos conta Themis Santos, “*havia grande demanda, no início do ano chegávamos a atender e matricular de 1500 a 1800 pessoas em 3 dias (...)*”, porém, pouquíssimos estudantes concluíam e/ou se certificavam ao fim do ano letivo.

Não foi apenas a questão dos altos índices de abandono escolar que impossibilitou a continuidade do CEMES enquanto política pública em São Paulo, mas também a própria dificuldade de realizar ações didáticas.

Durante o período em que o CEMES existiu ocorreram tentativas de propiciar uma formação reflexiva e mais significativas aos educandos, o que era percebido como transgressão por alguns educadores, por estarem rompendo com a norma estabelecida pela SME.

As formações [docente] no período do CEMES eram muito rasas, não se discutia com profundidade as práticas educativas, até porque não existia como aplicar práticas diferenciadas. A única forma de realizar algo diferenciado eram nas avaliações, onde tentávamos proporcionar reflexão junto com os alunos para além daqueles conteúdos (...), que fossem formativas em alguma medida e não meramente conteudista, medindo só o que aprendeu do conteúdo. O grupo era forte, comprometido, mas o projeto escolar nos engessava. Dificilmente conseguíamos reunir os alunos, pra fazer excursões ou trabalho coletivo, não existia meio, em nenhum momento poderíamos convocar os alunos para participar de aulas em horários fixos, era orientação de SME. Então buscávamos avaliações mais abrangentes, era o recurso que tínhamos para o aluno pensar além da caixinha, pra contrapor o material técnico e sem profundidade, o que parece contraditório, mas e a o meio que tentávamos promover reflexão, com avaliação formativa (SANTOS, 08/10/20).

A professora Êda Luiz também retrata estratégias parecidas em relação aos arranjos para romper com essa lógica de avaliação que cobrava conteúdo sem reflexão e ausência de aulas com turmas. A estratégia pedagógica foi criada dentro dessa estrutura do CEMES, como esforço para atender os educandos, no mesmo movimento em que se buscava minimizar os efeitos de “evasão” com a construção de um processo educativo reflexivo, considerando “*Paulo Freire, quando a gente aprende na troca, juntávamos cinco ou seis alunos, com aquele tempo individual de dez minutos cada um, tínhamos uma hora, combinado entre professor e aluno*”

(LUIZ, 04/09/20), realizava-se, então, o momento da “consulta” ao professor, mas agora em grupo.

Frente a essas dificuldades, inicia-se o movimento de avaliação e substituição do CEMES pelo CIEJA a partir de 2001, quando a gestão da prefeitura esteve sob o mandato de Marta Suplicy (2001-2003). Nesse contexto, os pressupostos do projeto de centro exclusivo de EJA, que esteve em debate até 1992, volta a pauta nos órgãos centrais da secretaria.

Segundo a professora doutora Lourdes de Fátima Paschoaleto Possani, que iniciou sua trajetória no magistério ainda nos anos de 1980, e ingressa na RME em 1991, onde desenvolveu atuação em vários níveis da educação básica municipal, além de docente, coordenadora pedagógica, diretora de escola, supervisora escolar e dirigente regional de educação na DRE de São Mateus, afirma que:

(...) quando a gente fez a avaliação do CEMES, e ele foi encerrado é porque havia uma insatisfação, não por ser um programa de outro governo, havia toda uma luta (...), porém o modelo não funcionava. A criação do CIEJA tinha uma intenção, de criar a inteiração professor-aluno, aluno-aluno, um novo modelo de educação onde o aluno poderia construir o seu saber junto com o outro, então, atrás disso [da nova proposta] havia um pressuposto filosófico no qual a gente acreditava (POSSANI, 11/09/2020).

Importante destacar que Lourdes Possani participou da elaboração do projeto CIEJA e integrou os quadros em DOT-EJA/SME, na gestão de Marta Suplicy. Para Lourdes:

A diferença entre o que se almejou no projeto original e não foi implementado naquele momento na gestão da Erundina, que é característica dos governos de esquerda, e depois é retomado na gestão da Marta, é a intenção objetiva de formar sujeitos críticos, criativos, que não fosse só preparado para o trabalho relativo às funções subalternas, (...) [a intenção] era preparar para o mundo do trabalho (...). O mundo do trabalho era uma questão que foi bem discutida (...) dentro de um mundo excludente você vai apenas preparar as pessoas para ser subalterno? (...) [ensinar] informática foi uma questão, o SENAC veio e fez a formação também (...) alguns lugares deram mais certo, outros deu menos certo (...) (POSSANI, 11/09/2020).

Outra significativa mudança na proposição dos novos centros exclusivos de EJA foi o rearranjo curricular, que era organizado em disciplinas fragmentadas, e passam a ser trabalhadas por áreas de conhecimentos, bem como a flexibilidade de horário, não só pelas aulas em tempo reduzido de 2:15, que foi considerado um avanço, mas também por oportunizar que o estudante participasse das aulas em turnos diferentes, “(...) *se trabalha de noite poderia ver aula de dia, isso reduziu significativamente a evasão, o número de concluintes em relação ao CEMES foi lá pra cima (...)*” (POSSANI, 11/09/2020).

Essa percepção também aparece no depoimento das demais professoras, como, por exemplo, a fala da professora de Lucia Sarkissian, quando afirma que:

(...) é muito positivo a política do CIEJA. Se o CIEJA não existisse não ia atender muitas pessoas que estudam de manhã. A questão do tempo de aula reduzido é bem importante para um aluno que vem do serviço, ali eles conseguem estudar, são favorecidos. Tem a possibilidade dele transitar em horários diferentes. Lá no Cieja Clovis Caetano instituímos uma folhinha onde o aluno que, por algum motivo, não podia ou ficou algum momento sem frequentar as aulas, pudesse também assistir a aula pela noite, isso diminui muito a evasão escolar, pela possibilidade do aluno assistir aula em outro horário (...), isso também serve para a compensação de ausências. Teve caso de alunos que frequentavam de manhã e de noite, isso os motivou bastante. O modelo do CIEJA favorece isso (...) é uma escola do futuro! (SARKISSIAN, 14/09/20)

Junto da criação do CIEJA, no movimento de rearranjo do projeto político-pedagógico geral dos centros exclusivos de EJA, cada unidade teve certa autonomia de organização. A professora Êda Luiz contextualiza alguns dos desafios desse momento:

Em 2002 surgiu o CIEJA, mas na minha cabeça o CIEJA era completamente diferente de como as pessoas entenderam esse CIEJA, por que eles viam que era uma coisa diferenciada, com duas horas e quinze minutos, com mais tempo de estudo dirigido que seria computado na carga horaria do aluno, de segunda a quinta, sexta podendo fazer formação, mas os coordenadores gerais que

chegavam [novos para coordenar outras unidades] não entendiam muito esse jeito, por que não estavam no debate, por que o cargo de coordenador geral era muito mais político, todo ano tinham mudanças, então foi difícil entender CIEJA, assim como é difícil até hoje, sabe. Tem algumas pessoas que se destacam porque estavam lá na hora, alguns já se aposentaram, mas tem gestores que permanecem, no Butantã, por exemplo, o pessoal da Penha, o pessoal da Freguesia do Ô, mas tem alguns que foram super resistentes e ainda tem CIEJA regular [referência à unidades que organizam o atendimento com aulas de 45 min.], não trabalha área de conhecimento, é atribuído disciplina para o professor (...) (LUIZ, 04/09/20).

Essa narrativa demonstra o quanto é heterogeneia a forma de organização de cada CIEJA. A professora Lourdes Possani destaca essa condição como uma virtude:

Coisa boa do CIEJA é a diversidade, nenhum CIEJA é igual ao outro (...), tem a mesma normatização, a mesma orientação (...) depende também da região em que está localizado, de como os gestores locais encaminhavam (...). Mas, todos com seus desafios, a EJA sempre foi permeada de lutas políticas, (...) olha o exemplo do MOVA (...) (POSSANI, 11/09/20).

Contraditoriamente, essa liberdade de autonomia pedagógica muitas vezes não se adequa as exigências dos órgãos legisladores, como a própria SME, o que acaba por gerar tensões e conflitos.

Enfrentar os desafios para construir uma escola autodeterminada, como a narrativa a seguir demonstrará, constituiu-se em condição inevitável, as quais resultaram em ações diretas de atos políticos, que marcam a defesa dessa concepção de educação para jovens adultos e idosos. Os efeitos conflitivos emergiam porque as alternativas e negociações locais não cabiam dentro das estruturas enrijecidas que estavam postas pela SME, como ocorreu com o enfrentamento levado a cabo pela professora Êda:

Fui chamada de louca na Secretaria, diziam que eu fazia as coisas com muita paixão, muito empenho, eu dizia que se não for isso eu estou fora, por que é assim que vejo a educação, com paixão, com seriedade e que temos que fazer o melhor (...) teve um período que

perdemos o espaço [da escola que era usado em uma] igreja batista por tensões com o pastor e conseguimos outra sede, mas foi ai que me mandaram para o Capão Redondo, como se fosse um castigo. Na época a região era a mais violenta do mundo. Chegamos lá e algumas vezes tínhamos que pular corpos, problemas de violência e tráfico. Quando chegamos [pessoas locais] perguntaram: o que vocês estão fazendo aqui, quando entravam na casa [escola], com portão aberto, dizíamos: vamos fazer uma escola, recusaram, disseram: - você está é louca, escola pra nós? E numa conversa dessa com a comunidade eles disseram: - você topa a gente fazer uma escola diferente, sem carteira, sem professor e sem disciplina? Eu falei, vou colocar minha cabeça a prêmio, vamos enfrentar, vamos juntos? Se vocês estiverem juntos comigo, vamos acreditar que a comunidade nos auxilia, a comunidade é importante estar junto. Ai começamos: as carteiras chegavam, eu colocava no caminhão de volta e mandava voltar, a DRE quase me matava, diziam que isso era uma loucura, todo mundo sem carteira, eu dizia: pode mandar pra quem vocês quiserem, vamos continuar esperando outro tipo de imobiliário. Vinha alguma coisa eu mandava de volta. Eu ia arriscando, mesmo que saísse [do CIEJA por rompimento de designação] eu tinha meu cargo como professora da Rede. Ai mandaram as mesas sextavada, com seis lugares, não tinha nas comprar da prefeitura e acabaram abrindo uma licitação para comprar isso, o professor não era aquele com planejamento pronto, ele iria construir com os alunos, concentramos as aulas em área de conhecimento, aumentei uma disciplina que foi a filosofia, como aulas complementares. Ai começamos a criar com os alunos um planejamento diferenciado e começamos a fazer o curso por dia, era o dia da área de conhecimento, que não deu conta, ai começamos a fazer em uma semana, o professor ficava uma semana com cada turma, depois quinze dias, em um sistema de rodizio, com um esforço de organizar o horário para não dar problema.

Fazíamos uma avaliação diagnostica onde identificávamos [junto aos educandos] as dificuldades e alocávamos onde ele tinha maior necessidade, muitos não sabiam ler e escrever, tínhamos que convencer alguns que ficavam elaborando uma porção de estratégias porque não queriam deixar os amigos em outras sala para não pagar mico, então tínhamos salas de alfabetização, pós alfabetização, como esforço para atender as necessidades e possibilitar que esses educandos avançassem em seus estudos. A DRE me chamou e quase me matou, diziam: por que eu estava voltando [de série/ano] o aluno? eu tinha que explicar que eu não estava voltando o aluno, a presença dele na escola eu faço o que é melhor para ele, pra aprender a ler e escrever. A vida escolar dele está direitinho, se ele sair daqui ele vai procurar vaga na sétima, oitavo ano, mas aqui fazemos ele entender que se ele não sabe ler e escrever como vai

acompanhar aula de história, geografia? Vai ter o certificado na mão pra que? O que fazíamos estava dentro da legislação (...). Mas tinha um ranço, diziam que eu inventava muito, mas eu tive apoio de muitos supervisores, estudiosos, que respaldavam essas ações que eram possibilitadas pela legislação. A DRE também foi responsável por não me trocar, isso porque as ações tinham resultados, davam certo. Me ajudaram a crescer muito quando questionavam: - Êda, você está indo por um caminho, onde você quer chegar? Isso vai dar certo? E assim foi desenvolvendo o CIEJA enquanto projeto, até que chegou Serra e falou que não queria isso na administração dele, que era um gasto a mais, manter aquele pessoal todo lá, que aquele pessoal poderia voltar para as suas escolas, e vamos acabar com os CIEJA's (LUIZ, 04/09/20).

Essa longa citação da fala da professora Êda Luiz é um exemplo de extrema relevância dos desafios e das lutas que resultaram na consolidação dos CIEJAs como política pública de educação ao segmento que, como aponta a literatura, sempre foi marginalizado e desinvestido pelo poder público (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A seguir destacamos a narrativa do momento em que o CIEJA sofreu a maior ameaça em ser extinto, em continuidade com a passagem anterior, na gestão de Serra/Kassab, afirma Êda:

(...) eu tive muita sorte, quando a Secretaria começou a consultar as escolas do meu entorno perguntando se teriam vagas ou se abririam noturno para receber os alunos do CIEJA, as diretoras me ligaram, eram amigas, colegas que sabiam do que eu fazia, me respeitavam e me disseram: - Êda, estão me ligando aqui na escola, me consultando sobre vaga, o que está acontecendo ai, vocês vão mudar de casa? Não sabia o que estava acontecendo e fui imediatamente na DRE, entrei na sala da dirigente e perguntei o que que está acontecendo? Porque que vocês estão tirando alunos do CIEJA? Ai alguém falou: - Xi! não era para ela saber ainda (...). Ai eu me virei e disse: - o que que não era para eu saber? Agora eu quero saber. Ai disseram: - é que o secretario nós procurou, disse que havia um número muito grande de funcionários fora das salas de aulas regulares, muitas designações, eles vão acabar com o CIEJA. Eu disse: - tudo bem (...) fui embora. Cheguei na escola e reuni todo mundo e contei o que estava acontecendo. A comunidade se posicionou indignada dizendo: - O que?! o único lugar que nos aceita; que nos recebe; que nos respeita; onde temos voz (...). Deixa vim, vamos parar a estrada de Itapecerica, faremos um furdunço, a

senhora vai ver (...). Ai decidimos, então vamos brigar. Mais uma vez, com sorte (...), o secretario Alexandre Schneider, com a globo, visitaria justamente uma escola próxima, em que eu era efetiva, para resolver um problema lá, alguma coisa na caixa d'água, parece. Fui avisada pela guarda municipal desse evento (...). Organizamos representantes para ir, e foram: um professor, um aluno cego, uma aluna cadeirante, um pai de aluno, uma aluna idosa (...), peguei uma faixa amarela, bem amarela ovo mesmo e fizemos uma faixa escrita bem grande: "o CIEJA não pode acabar". Alguns alunos esticaram a faixa na esquina da escola, e quando o secretario viu aquela movimentação, solicitou a emissora de TV que fechassem as câmeras que ele queria conversar com aquele pessoal. Ai a estudante cadeirante, que hoje é presidente de um conselho municipal de deficientes, falou para ele: - você está acabando com a única escola que me aceita, olha minha condição, como você vai fazer isso? E ele respondeu: - estou acabando com o que? Ela respondeu de volta: - pior ainda, você está acabando e nem sabe com o que! Isso constrangeu o secretário que disse: - olha, não posso resolver isso agora, mas você aguarda, quinta feira eu volto aqui. E marcou um retorno na quinta-feira, às 14:00 horas. Ai eles [toda a comunidade que havia acompanhado a ação] desceram tristes, desenxabidos, e retornamos para escola e discutimos que tínhamos a situação (...). No dia marcado reunimos todo mundo da comunidade escolar e alguns apoiadores, como a Helena Singer que havia feito seus pós-doutorado em nossa escola (...), Sandra Montareli do Fórum Social, pessoal de outras DRE's, Chicão, grande companheiro da DRE Itaquera, coordenadoras do Butantã, veio todo mundo e fomos preparando a recepção. Ai foi muito engraçado porque tínhamos preparado um circuito na escola para mostrar: sala de aula, conversar com Alexandre, né. Cada aluno com uma camiseta se preparando pra defender e questionar, porque o CIEJA tinha que acabar pra ele (...), todo mundo se preparou para defender o CIEJA. Ai, quando chegaram, a assessoria dele disse: - Éda, você tem 40 minutos porque a agenda dele está super lotada. Ai eu voei com ele pela escola (risos), ele me diz que se lembra até hoje eu pegando na mão dele e correr por aquela escola igual um louco (risos...), eu tinha 40 minutos pra vender o peixe. Ai correndo e tudo, chegamos ao piso azul [espaço aberto de reunião interno à escola, onde ocorrem assembleias] e ele falou pra acessória: - fecha minha agenda, vou ficar aqui. E lá passou mais de 3 horas e meia, escutou cada aluno, ele [o secretário] contou a história de vida dele, que o irmão tinha uma deficiência e nunca foi aceito em uma escola. Só foi aceito em escola de EJA, que compreendeu a situação e ajudou o irmão dele, então disse eu não vou acabar com isso e virou pra mim e falou: - Eu torno esse projeto em programa e você não vai mais precisar de canetada, basta você escrever o projeto, da maneira que você vê o projeto CIEJA, ai que fomos organizar. Deitei e rolei (risos).

Pensei, vamos estudar, vamos fazer tudo, agora é nossa vez, o pessoal vai ter que me engolir (risos), brincadeira! Mas humildemente reuni todos os coordenadores gerais dos CIEJAs, dois não aceitaram, ficaram morrendo de medo, diziam: - A não Éda (inaudível) isso não vai pra frente, isso [do medo de alguns gestores foi] porque eram cargos políticos, não tinham sido escolhidos pela comunidade (...). Mas os demais disseram vamos, ai fizemos (...). E eu corri todos os CIEJAs, reuníamos sexta, sábado e domingo. Sexta com os professores, sábado com os cursos técnicos, esses quase me mataram, mas estavam lá (risos), domingo com as comunidades (...) comprei muita briga, chorei, fui desvalorizada, falavam que isso não iria dar em nada, tinha gente que não acreditava, mas fizemos [o Projeto] e entregamos para o secretário em março e quando foi em agosto ele foi aprovado sem nenhuma mudança, porque estava tudo na lei. Então, o que é feito no CIEJA é tudo possível, essas loucuras todas, e outras tantas que tinha na minha cabeça (risos...). Ai não precisávamos esconder mais o que fazíamos, entendeu? Organização curricular por área de conhecimento, o professor poderia organizar o horário de segunda a quinta, sexta formação, horas complementares, professor poderia fazer dupla docência. A gente fazia coisas antes de falar que estávamos fazendo, depois [do projeto] ficou tudo às claras (...). E ainda o Alexandre olhou pra casa [onde estava sediado o CIEJA Campo Limpo] e achou ela pequena, e alugou a casa de baixo para ampliarmos a escola (...). Conseguimos fazer várias coisas, funcionar a escola todos os períodos, mas, mesmo assim, ainda hoje tem CIEJA que não funciona todos os períodos, muitos ainda não funcionam da maneira que a gente acredita, ainda fazem horário com disciplina naquela "grade", palavra horrorosa (risos). Mas dá pra fazer diferente, arriscar, fazer o programa legal (...), no CIEJA é tudo possível (...) (LUIZ 04/09/20).

Essa longa citação foi aqui disposta por ser representativa de um evento singular, que, além ser o retrato conjuntural que impediu a extinção dos centros exclusivos de EJA em São Paulo, germinou o nascimento de uma política pública escrita literalmente na base, com atores políticos que concretizaram um legado.

Muitas questões são reveladas nessa interessantíssima narrativa, e outras tantas não daremos conta de abordar nessa dissertação. Fato é que, a conformação dos fundamentos político-pedagógicos que orientam os centros exclusivos de EJA atuais, estão intrinsecamente ligados ao esforço de atender as necessidades de

estudantes específicos, com características que podem variar, a depender do território onde estão localizados.

Evidentemente, a heterogeneidade que marca a diversidade em que cada CIEJA se organiza, como destacou Lourdes Possani, se efetivam conforme as aspirações das comunidades escolares, dos quadros docentes e gestores desses centros, que podem tanto construir formas de atendimento com larga flexibilidade, permitindo que os educandos frequentem o horário que for de melhor conveniência a ele/ela, como nos exemplificou Lucia Sarkissian, ou, enquadrar em *grades* disciplinares o currículo, reduzindo as possibilidades de interação entre sujeitos e conhecimentos, ou ampliar as possibilidades de saberes difusos e transdisciplinares nas relações educativas, como demonstra Êda Luiz: “*no CIEJA é tudo possível*”.

CONCLUSÃO

Podemos afirmar, com base nas evidências que levantamos ao longo dessa investigação, que os fundamentos políticos-pedagógicos que orientaram os centros exclusivos de EJA na cidade de São Paulo variaram substancialmente ao longo de quase três décadas em um plano contínuo de existência. Essa variação dos modelos em que se pautaram o atendimento dos centros não esteve restrito quando da passagem do CEMES para o CIEJA, momento em que se observa mais nitidamente uma alteração, principalmente do nome e da sigla dos centros.

Nessa passagem se encontram a clivagem de onde partem quase todas as investigações que acessamos na revisão da literatura sobre a especificidade do tema. Vale sublinhar ainda que, das quinze pesquisas levantadas no BDTD Capes, treze foram elaboradas por professores e professoras que experienciaram diretamente o trabalho pedagógico em CIEJA.

A alternância de governos que estiveram à frente da prefeitura da cidade imputaram marcas de suas passagens nos centros exclusivos de educação de jovens e adultos, particularmente nos períodos que antecederam a lei nº 15.648 de 2012. No período anterior a essa referida lei que institucionalizou o CIEJA, observamos maior movimentação das propostas interventivas nos centros, que não se verificou após sua publicação.

Como efeito da alternância de governos, identificados em espectros político-ideológicos distintos, a população desfrutou de mais ou menos oferta e qualidade para se escolarizar por meio de vagas destinadas a essa modalidade de educação formal, mesmo que esse seja um direito que já estivesse inscrito na Constituição da República Brasileira de 1988. Isso está explícito na fala das gestoras e também nos documentos consultados quando, por exemplo, se identifica o montante das matrículas realizadas no CEMES ao longo de sua existência durante quase 8 anos, 91,3% dos estudantes deixaram suas vagas, demonstrando a insuficiência dessa política educacional de EJA que supostamente deveria garantir a conclusão aos matriculados.

Importante destacar que essa pesquisa envolveu a realização de um amplo levantamento das produções acadêmicas para elaboração do estado de arte dos estudos sobre a EJA em São Paulo, em particular dos centros exclusivos, o que nos permitiu perceber que a maior parte dessas pesquisas localizavam a criação do CEMES, cronológica e objetivamente, na gestão de Paulo Maluf, após 1993.

No entanto, a partir da análise comparada dos documentos inéditos sobre o CEMES, disponibilizados pelo CEE-SP com os quais trabalhamos, foi possível perceber que já em 1992, na gestão de Luiza Erundina, essa política educacional estava lastreada, marcando sua fundação objetiva, a qual se deve atribuir os créditos. Ainda que, posteriormente, tal centro exclusivo de EJA tenha passado por outras discussões, concretizando-se por meio de fundamentos político-pedagógicos diametralmente oposto ao do modelo original, na gestão de Maluf.

Chama a atenção que esse marco fundador da política que institui o CEMES não circule nem mesmo no documento recentemente publicado pela DIEJA/COPED/SME-SP (SÃO PAULO/SME, 2020a) denominado *Retratos da Educação de Jovens e Adultos: histórias e relatos de práticas*, em que essa informação a qual nos referimos não figura no artigo que remonta a *Breve trajetória da educação de jovens e adultos dos CEMES ao CIEJA: a luta pela garantia da educação de qualidade*, (MAZAROLLO, et. al., 2020, p. 35). Nesse texto, os autores afirmam que:

(...) por meio do Decreto nº 33.894 de 16 de dezembro de 1993, foram criados os CEMES, diretamente vinculados às Delegacias Regionais de Educação. Os CEMES foram estabelecimentos educacionais com características próprias que proporcionavam Educação Fundamental Supletiva organizada em módulos, podendo também oportunizar cursos de Educação Profissional Básica. Os cursos eram oferecidos na modalidade à distância e organizados em três módulos (...).

Essa passagem não só realiza o apagamento da proposta original, mas também esconde toda a disputa dos fundamentos políticos-pedagógicos que existiram entre os quadros que compunham a SME-SP no início dos anos de 1990, que pensaram a escola de fato, promoveram autorização para criação e funcionamento da primeira unidade ainda em 1992 junto ao CEE-SP, e foi

significativamente alterado na mudança de gestão da cidade no ano seguinte, com outra composição dos profissionais que atuavam na Secretaria, assim como se reproduz a equivocada informação de que teria havido oferta de cursos profissionalizantes pós Decreto de 1993, o que jamais existiu até a criação do CIEJA, o qual recuperou o projeto original, conforme as pistas de Faria (2016) e Corte (2014) indicaram, e nossas interlocutoras confirmaram.

No limite, o CEMES, conforme dados da própria SME, *não* “(...) proporcionaram educação fundamental supletiva” (MAZAROLLO, *et. al.*, 2020, p. 35) para a esmagadora maioria dos que a ele se vincularam ao logo de sua trajetória, pois, das 67.237 matrículas totais, apenas 6,8% chegaram a conclusão.

Aqui, cabe ressaltar que Luciene Corte (2016, p. 54) já havia apresentado em sua dissertação uma importante contribuição à nossa investigação, por apontar uma possível controvérsia entre a idealização do CEMES e seu funcionamento ocorrido de fato em 1994, quando afirma “parecer um caso de continuidade de política pública de governos tão distintos, inclusive no que se refere à manutenção do nome [do Centro] (...)”.

Porém, ocorreram transformações substanciais, que só pôde ser observada nesse exercício de *abrir a caixa preta* (Latour, 1996; 2000), que nesse caso significou efetivar a pesquisa por meio da leitura e análise comparada de documentos arquivados no CEE-SP, particularmente os contidos no Processo nº 563/92 (SÃO PAULO, 1992) até então não referidos pela bibliografia.

Esse exercício foi fundamental para encontrar os termos em que essas transformações ocorreram no CEMES, além da importância que representou a recuperação de narrativas das interlocutoras que, à época, tiveram participação ativa e contato direto com/no processo em que se desenvolveu as ações escolares.

A análise comparada dos documentos possibilitou também observar as nuances dos fundamentos políticos-pedagógicos que orientaram a existência dos centros exclusivos de EJA paulistano. O CEMES sofreu alteração evidente, aproveitada a proposta de criação e instalação das primeiras unidades por órgão regulador, as quais estavam acordadas teórica e filosoficamente à correntes ligadas a educação popular (FREIRE, 1996; PONTUAL, 1996; JARA, 2020),

descentralizadas e coletivistas, e em seu efetivo exercício, o que ocorreu foi uma prática divergente à proposta original.

Os fundamentos políticos-pedagógicos que pautaram as ações educativas do CEMES no período de 1994 até 2002 esteve baseada em um modelo didático chamado nos autos de individualizado/personalizado, de cunho cristão como principal referência, teorizado por um padre, Pierre Faure, como nos informa Dallabrida (2018).

Não se trata de emitir qualquer senso de valor sobre a corrente religiosa que sustenta essa pedagogia, mas sim destacar as evidências de que essa proposta não atendiam as necessidades dos sujeitos, do ponto de vista do próprio ensino conteudista, acrítico e sem reflexão, como destacaram as gestoras que entrevistamos, como apontam os dados entre matrícula e conclusão, resultando em desestímulo e os altos índices de abandono de vagas por parte de educandos e educandas que tomaram a iniciativa de retornar aos bancos escolares, e novamente não concluíram a etapa de escolarização básica, compondo novo fracasso escolar.

O estudo comparado dos documentos possibilitou ainda identificar questões sensíveis de nomenclatura e terminologia que revelavam, em alguma medida, a concepção das orientações constituídas em SME para a realização do trabalho pedagógico nos centros, como, por exemplo, da substituição do termo formação para o *mercado de trabalho*, como apresentam os documentos do CEMES, para uma formação que considerasse questões do *mundo do trabalho*, conforme encontramos nos documentos referentes ao CIEJA.

Enquanto o primeiro termo está reduzida, entendo, a uma ideia de trabalho como preparação para responder a demanda de mão de obra desvalorizada para o mercado (que inclusive não ocorreu), o segundo termo referir-se ao mundo do trabalho apresentando aspectos mais ampliados de compreensão da ação humana nos processos de intervenção na natureza, considerando aspectos da cultura dos sujeitos, abrindo caminhos de compreensão da realidade social dos educandos e educandas.

É evidente que o modelo dos centros exclusivos de EJA que vigorou nos anos de 1990 tem relação com contextos brasileiro de desestímulo de investimento dos

recursos públicos nesse segmento, particularmente à Emenda Constitucional 14/96 de Fernando Henrique Cardoso, que tirou a EJA dos cálculos do FUNBEF, e acabaram por representar um impedimento fulcral para que os municípios fomentassem a educação de adultos (DI PIERRO; HADDAD, 2000; RUMMERT; VENTURA, 2007; BARREYRO, 2010).

Nesse contexto em que os centros exclusivos de EJA são criados, ainda na gestão de Paulo Maluf em 1993, a ação neoliberal desfrutava de campo aberto ao seu desenvolvimento, e a inclusão de jovens, adultos e idosos dentro daquele modelo escolar acabou por ser caracterizada por certo abandono daqueles sujeitos, ou, como preferem Gentili (1995) e Saviani (2007), pelo binômio *inclusão excludente* e *exclusão includente*.

Sobre essa questão, nem mesmo a proposta do CIEJA elaborada pós 2002 resolveu. A exemplo disso, observa-se uma tensão que marcaram a construção dos Itinerários Formativos que compuseram o currículo escolar a cargo do SENAC, que recebeu críticas por parte de gestores escolares, em que o convenio firmado entre SME e SENAC estaria restrito a oferecer qualificação profissional “subalterna” aos educandos, que, mesmo não sendo usado o termo “mercado de trabalho” nos documentos do CIEJA, teria essa função e formação como pano de fundo um universo baseado na lógica neoprodutivista, que inter cruzam objetivos, concepções e metodologias do sistema produtivo e dos sistemas de ensino. Sobre essas características, afirma Saviani (2007, p. 442):

A exclusão includente manifesta-se no terreno produtivo como fenômeno de mercado. Trata-se das diferentes estratégias que conduzem a exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua reinclusão no mercado informal (...) que perde direitos trabalhistas e previdenciários (...) com diminuição de salários e direitos, terceirizado. Já a “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo, como face pedagógica da exclusão includente (...), aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realidade de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Uma questão polemica, mas que vale como provocação, se comparadas a oferta aligeirada de aulas reduzidas do CIEJA, com a oferta mais aligeirada ainda do CEMES e seu modelo *à distância*. Nesse sentido da *exclusão incluyente*, diferiram pouco entre os diferentes centros, no sentido de comprimir tempo de aulas e formação profissional questionável, e que foi motivo de tensão no movimento de organização dos Itinerários Formativos.

Porém, é necessário reconhecer que a organização escolar dos CIEJAs, assim como os fundamentos políticos-pedagógicos que estruturaram esses Centros, têm um viés mais humanístico, e conformaram uma concepção mais crítica da realidade, ou, ao menos, consciente dessa conjuntura do sistema capitalista a qual estamos inseridos, como revela o excerto de um dos Documentos do CIEJA.

(...) as contradições do processo de globalização da economia, das novas modalidades de acumulação capitalista e das políticas neoliberais (...) confirmam um modelo de sociedade marcado pela exclusão social e impõem à educação de jovens e adultos novos desafios. Ao mesmo tempo em que é preciso considerar as marcas das diferentes dimensões da exclusão trazidas por esta população [não escolarizada] ao mundo da escola, é preciso levar em conta as novas demandas e os códigos da modernidade (...) São mudanças que implicam em uma profunda revisão da concepção pedagógica e na reorientação curricular dos programas para jovens e adultos. (SÃO PAULO/SME/DOT-EJA, 2003, p.03).

A análise comparada dos documentos permitiu também identificar distanciamentos e aproximações dos fundamentos políticos-pedagógicos os quais estiveram em disputa nos processos que vigoraram e foram elaboradas as políticas de EJA. Encontrar os referentes normativos da política em que os centros exclusivos de EJA foram sendo construídos, localizam essa pesquisa no campo teórico da sociologia das políticas educacionais (ALFERES e MAINARDES, 2014)

Essa pesquisa apresenta dados que contribuem com esse campo conceitual da sociologia das políticas educacionais, por ter acompanhado o processo de configuração da política de EJA em cada tempo histórico e das gestões políticas no município. Com esses elementos foi possível encontrar o espectro ideológico de cada gestão, que ora abandonou os centros por meio de uma atenção precarizada,

como ocorreu nas gestões Maluf/Pitta (1993-2000), ora recebeu mais atenção, como ocorreu na gestão Erundina (1989-1992) e Marta Suplicy (2001-2004), por exemplo.

A luta de gestores e das comunidades escolares foram fundamentais ao não permitir a extinção dos centros exclusivos de EJA, bem como geraram um efeito em contexto desfavorável para acessar ganhos políticos no sentido de conquista de direitos. E isso ocorreu no caso das gestões Serra/Kassab (2005-2012), quando o CIEJA se torna efetivamente uma política pública com status de Lei. Tal apreciação permeia questões sociopolíticas (AFONSO, 2001; 2003; DALE, 1998; 2008), marcadamente atenta a elaboração das políticas de educação.

Referências:

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, 2003, pp.35-46.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: Ensaio de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a *Ratio Studiorum*. **Human of Social Sciences**, UEM, v.22, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4160/2831>

ARRUDA, E. E; CARDOSO, E. **Expansão escolar amplia mercado: o caso do Programa Alfabetização Solidária**. In: III jornada do HISTEDBR “história, sociedade e educação no Brasil”. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Americana, SP, 2003. Anais...Campinas, SP: Gráfica FR, HISTEDBR, 2003.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, 2006, pp. 10-32.

BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria I. *Formação política e profissional: um desafio do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996)*, in: **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 35, p. 137-156, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**. Nº.38 Curitiba, 2010.

BASTOS, Pedro. **ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de economia contemporânea, vol.21, no.2: Rio de Janeiro, 2017, p.01-63.

BONAL, X. La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, Madrid, n. 37, 1998, pp. 185-202

BLOCH, Marc. **A favor de una historia comparada de las civilizaciones europeas**. *Revue de Synthèse Historique*, t. XLVI, 1928, pp. 15-50), en *Historia e historiadores*, Madrid, sel. Étienne Bloch, trad. F. J. González García, 1999, pp. 113-147.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no brasil: lições da história. in: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9986/6590>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/05/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: SEF, 1997.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12/05/2019.

BRASIL, _____. Lei 12.513/2011. **Programa Nacional e Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/988>. Acesso em: 13/01/2019.

CANÁRIO, Rui. **A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares**. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, nº 1, p. 27-36, 2006.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Gestão da Educação: em perspectiva comparada**

Brasil-Portugal. In: Anais do IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires: SAECE: Buenos Aires, 2011.

_____. **reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, 2013, pp. 416-435.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010).** Anpae, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf Acesso em: 05/10/2019.

COSTA, Marcelo L. **Princípios políticos da liberdade: prática pedagógicas libertárias em São Paulo (1912 -1919).** São Paulo. Dissertação de mestrado, PPGE/Univove, 2011.

DALE, R. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 1988, pp.17-37.

_____. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 2, 1994, pp. 109-139.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

_____. Globalização e a reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 2005, pp. 60 - 80.

_____. Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos. In: BONAL, X.; TARABINI CATELLANI, A.; VERGER, A. (org.). **Globalización y Educación: textos fundamentales.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. pp. 87-114.

_____. La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. In: ARÓSTEGUI, J. L.; RODRIGUEZ, J. B. M. **Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal.** Madrid: Akal, 2008, pp. 121-142.

DALLABRIDA, Norberto. Circulação e apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil (1959-1969). Ed. Unisinos: Santa Catarina, 2018, pp. 297-304

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1998.

DI PIERRO, M. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, nº 31, 2010, p 939-959.

_____. FL CÁSSIO, L CROCHIK, **Demanda social, planejamento e direito à educação básica: Uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição. 2015-2016**, Educação & Sociedade 37 (137), 2016, p. 1089-1119.

_____. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/148/127/638-1?inline=1>. Acesso em: 30/04/2020.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso Uma visão comparada, in: **Novos Estudos – Cebrap**. São Paulo, 2010.

EICARDI, Ana Cristina. **Arte popular nordestina em um centro integrado de educação de jovens e adultos: do convívio entre os alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

ELLIOT, Jonh H. **La historia comparativa**, Relaciones, 77 (2), 1999. pp. 229-247.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FARIA, Vanessa. **A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – FE/USP, 2014.

FERRARO, Alceu; KREIDLOWNO, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: 31/05/19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial, out. 2005. 22.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 29-40.

_____, Moacir. **Educação de Adultos como direito**. São Paulo. Livraria e Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

_____. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, S. G. **A concepção neoprodutivista na condução da política educacional brasileira**. Trabalho apresentado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís, MA, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-concepcao-neoprodutivista-na-conducao-da-politica-educacional-brasileira.pdf. Acesso em: 30/05/2019.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação: São Paulo, 2000.

JARA, Oscar. **Educação Popular Latino-Americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. CEAAL/Ação Educativa: São Paulo, 2020.

KUNH, Angélica. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade**. Tese de Doutorado, FE/USP, 2018.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

- LATOUR, B. e WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1997.
- MARTINS, Aline. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – FE/USP, 2017.
- MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.
- MONTEIRO, John M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NÓVOA, Antonio S. **Histoire & Comparaison** (Essais sur l'Éducation). Lisboa: Educa, 1998.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- PAULISTA, Maria Inês. **Uma história de resistência, num mundo de conflitos a formação política e profissional no núcleo de ensino profissional livre Nova Piratininga (1979-1996)**. Tese de Doutorado. PPGE - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POPPER, Karl R. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora da UnB. 1980.
- PRADO, María Ligia Coelho. **Repensando a história comparada da América Latina**, in
Revista de História, núm. 153, pp. 11-33, 2005.
- _____. **América Latina: História Comparada, Histórias Conectadas, História Transnacional**, Anuario Digital, 3, pp. 9-22, 2011.
- PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**. São Paulo. Ed. Hucitec/Edusp, 2002
- ROCHA, “Maria Aparecida dos Santos. A Educação Pública antes da Independência”. In PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação**. São Paulo: Unesp, 2005.
- REIS, Maria da Conceição dos. **EJA: o lugar da escola na vida dos jovens**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2017.
- ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2011, pp.347-363.

SANCHES, Douglas. **Orientação curricular da EJA no município de São Paulo**. Dissertação, FESP-SP, 2010, mimeo.

SANTOS, Maria Alice de Paula. **Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos e suas ações**. São Paulo: FEUSP, 2007 (Tese de Doutorado).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Globalização e meio geográfico: do mundo ao lugar**. In: SOUZA, A J. de et al.

Paisagem território região: em busca da identidade. Cascavel: Edunioeste, 2000. p. 51 – 56.

SANTOS, José Eduardo de O. **Da geopolítica das potências a geopolítica do conhecimento: financeirização e epistemologias de mercado na educação superior brasileira**. no prelo: mimeo, 2020.

SANTOS, Libério Mayk Luciano dos. LOPES, Viviane Calazans. **Pressupostos Históricos, Teóricos e Legais da EJA no Brasil**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 05. Ano 02, Vol. 01, 2017, pp 535-546.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SÃO PAULO/CEE. Deliberação nº 23/83, de 30 de novembro de 1983. Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de ensino do estado de São Paulo e revoga a Deliberação CEE 19/82, bem como as disposições em contrário. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee23_1983.htm. Acesso em 23 de junho de 2020.

SÃO PAULO, Decreto 32.930/92. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo, e da outras providencias, 1992. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-32930-de-30-de-dezembro-de-1992>

SÃO PAULO, Decreto Nº 32.930/92, 1992c Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D32930.pdf>. Acessado em: 30/09/2020.

SÃO PAULO / CEE. Deliberação 23/83. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee23_1983.htm

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO Deliberação nº 23/83, de 30 de novembro de 1983. Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de ensino do estado de São Paulo e revoga a Deliberação CEE 19/82, bem como as disposições em contrário. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/notas/delcee23_1983.htm.

Acesso em 23 de junho de 2020.

SÃO PAULO, Decreto Nº 33.894/93. Dispõe sobre diretrizes para atendimento a educação de jovens e adultos, e da outras providencias, 1993b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/saopaulo/decreto/1993/3389/33894/decreto-n-33894-1993-dispoe-sobre-diretrizes-para-atendimento-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-da-outras-providencias>. Acessado em: 30/09/2020.

SÃO PAULO, Decreto nº 33.656/93. Dispõe sobre a criação de escola municipal de educação infantil, e dá outras providências, 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/saopaulo/decreto/1993/3366/33656/decreto-n-33656-1993-dispoe-sobre-a-criacao-de-escola-municipal-de-educacao-infantil-e-da-outras-providencias>. Acessado em: 30/09/2020.

SÃO PAULO. Portaria 1.624/94. Dispõe sobre prazo máximo de permanência de um expediente/processo por unidade da SME. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1624-de-24-de-marco-de-1994>. Acessado em 30/09/2020.

SÃO PAULO. Decreto Nº 34.439/94. Dispõe sobre a criação de Centro Municipal de Ensino Supletivo - CEMES, e dá outras providências, 1994. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-34439-de-18-de-agosto-de-1994>. Acessado em: 30/09/2020

SÃO PAULO/SME/DOT-EJA. Capacitação inicial para atuação no Centro Municipal de Ensino Supletivo. Diretoria de Orientação Técnica, DOT-EJA, N1. 5/16, 1994.

SÃO PAULO/CEE. Parecer nº 828/95. Aprovam-se as alterações solicitadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, relativas ao Centro Municipal de Ensino Supletivo Disponível em:

https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEESP_PAR_828_563_1992.pdf. Acessado em: 10/10/2020

SÃO PAULO/CEE. Parecer nº 34/04, 2004. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=958>.

Acessado em 10/01/2021.

SÃO PAULO/CME. Parecer CME 96/07, 2007. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1290, acessado em 10/01/2021.

SÃO PAULO/SME/DOT-EJA. Reorientação da EJA, 2008. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16117.pdf>, acessado em 15/01/2021.

SÃO PAULO/SME. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos. 2008. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16116.pdf>. Acessado em 15/01/2021. Acessado em 15/11/2020

SÃO PAULO/CME. Parecer nº 151/2009. Pedido de aprovação do novo Projeto CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, 2009. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sBy73Fu0-0fCDfFIGDPBz_bRyfE4H5aA/view
Acessado em 16/11/2020.

SÃO PAULO/CME. Parecer 105/07 Relatório de desenvolvimento do Projeto CIEJA em 2006, 2007. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1G6lCq7yL8_yhJHdwTMbVcmu5EOPk5dd/view Acessado em 10/01/2021.

SÃO PAULO/Câmara Municipal. Projeto de lei de nº 01-0133/10. Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0133-2010.pdf>. Acessado em 20/10/2020

SÃO PAULO, Lei nº 15.648/12. Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-15648-de-14-de-novembro-de-2012#:~:text=Estabelece%20diretrizes%20para%20o%20funcionamento,do%20Munic%20C3%ADpio%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acessado em 20/10/2020

SÃO PAULO. Decreto 53.676/2012. Regulamenta a Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros

Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-53676-de-28-de-dezembro-de-2012> Acessado em 22/10/2020

SÃO PAULO. Decreto 54.531/13. Introduce alterações no inciso I. caput. do artigo 4º do Decreto nº 53.676, de 28 de dezembro de 2012, que regulamenta a Lei nº 15.648, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54531-de-29-de-outubro-de-2013/consolidado> Acessado em 20/10/2020

SAVIANI, D. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História Comparada da Educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, nº10, 2001, p. 5-16.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S.B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar: Curitiba, 2008.

SOARES. L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Thiago Fijos de. **Conflito e etnicidade: A construção da identidade no Quilombo do Carmo – São Paulo**. Dissertação de Mestrado. EFLCH-UNIFESP, 2016.

_____. **Evasão ou expulsão de Estudantes jovens e adultos da escola? Alguns desafios preliminares de um campo de pesquisa**. In: XII **Seminário Nacional de Pesquisa**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2018. p. 409-416. Disponível em: https://s3.uninove.br/app/uploads/2018/11/26132721/15536284391553628439xii_seminario_nacional_pesquisa.pdf

_____. Expedições **CIEJA Vila Prudente/Sapopemba: em busca de afrorreferências na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2019a. Disponível https://www.saopaulo.sp.leg.br/wpcontent/uploads/2020/03/PREMIO_PAULO_FREIRE_2019_LIVRETO_WEB_ATUALIZADO.pdf

_____. Desigualdad social y derecho(no) logrado: el perfil socioeconómico de los estudiantes de la educación de jóvenes y adultos en una periferia de São Paulo. Lima: ALAS, 2019b.

_____. A EJA em São Paulo: uma análise crítica da concepção de Currículo da Cidade, in. CARVALHO, Celso e BIOTO-CAVALCANTE, P. **Políticas**

Educacionais, Currículo e Docencia: Debates contemporâneos. São Paulo, BT Acadêmica, 2020 [pp. 175-188].

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais.** Liber Livros: Brasília, 2011.

TOYSHIMA. Ana M. MONTAGNOLI, Gilmar M. COSTA, Celio. **Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos.** 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos>, acessado em 20/01/2020.

TODOROV, Tzvetan, **A conquista da América.** Martins Fontes. São Paulo, 1991.

VELIS, Valeria. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no brasil no período de 2002 a 2013.** Tese de Doutorado, UNESP, 2018.

ANEXOS:**Anexo 1.**

O arquivo físico do Processo CEE-SP nº 0563/1992 tem um total de 200 folhas, que pode ser consultado mediante autorização e agendamento no próprio Conselho. Nessa dissertação disponibilizamos a tramitação do processo de criação do CEMES até 1994.

SEDUC/1322341/2020**INTERESSADO:** PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**LOCALIDADE:** SÃO PAULO/SP**DOCUMENTO:** 0008.021.01.02.002 - PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DE NOVO CURSO**ASSUNTO:** PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO**SISTEMA LEGADO:** NCPB EDUCAÇÃO I - 0563/3500/1992**DATA DO DOCUMENTO:** 26/05/1992**Volume: 1**



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CEE - SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES ADMINISTRATIVAS

FOLHA LÍDER



1 3 2 2 3 4 1 / 2 0 2 0

SEDUC/1322341/2020

INTERESSADO: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

LOCALIDADE: SÃO PAULO/SP

DOCUMENTO: 0008.021.01.02.002 - PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DE NOVO CURSO

ASSUNTO: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO

SISTEMA LEGADO: NCPB EDUCAÇÃO I - 0563/3500/1992

DATA DO DOCUMENTO: 26/05/1992

Volume: 1

Cadastrado por: **MÁRCIO FERREIRA DOS SANTOS**
CEE - SEÇÃO DE COMUNICAÇÕES
ADMINISTRATIVAS



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

São Paulo, 18 de maio de 1992.

DO SECRETÁRIO

N.º SME/AT Nº 283/92.

De ordem do Senhor Presidente
 - S.C.A. - A.P.
 - A.A.T. 26/5/92
 São Paulo, 26/5/92
 MARTES T. MENDES PEGLER
 RG 4247.823

Senhor Presidente

Estamos encaminhando para apreciação do Conselho Estadual de Educação, com base no Artigo 64 da Lei 5692, a proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo, a fim de que possamos possibilitar o acesso à escola de 1º grau, aos trabalhadores impedidos de frequentá-la diariamente.

Esclarecemos que o Centro Municipal do Ensino Supletivo está previsto na Deliberação CE nº 23/83, Cap. IV, art. 32, § 1º que diz:

"As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em Convênio com o Poder Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu regimento e planos de curso aprovados pelo C.E.E."

A aprovação dessa proposta não irá eliminar ou substituir os atuais cursos de Suplência I e II, que funcionam na Rede Municipal de Ensino, mas será uma nova alternativa, com flexibilidade maior, que poderá atingir a faixa da população que ainda se encontra fora da escola.

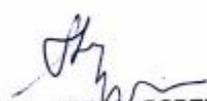
Aproveitamos a oportunidade para solicitar, também, a autorização para o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus, nº 1000.

...

8/03
t

Agradecendo a atenção de Vossa Excelência, informamos que a Divisão de Orientação Técnica - Educação de Adultos - poderá prestar-lhes os esclarecimentos complementares necessários.

Cordialmente,


SONIA MARIA PORTELLA KRUPPA
Chefe de Gabinete
Secretaria Municipal de Educação

Excelentíssimo Senhor
PROF. DR. JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENEZES
DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação

CVLG/tncb

0-026-DGM



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DOS NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

fl. 07
t.

CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO

ELABORAÇÃO: Divisão de Orientação Técnica
de Educação de Adultos

MAIO/92

f. 05
t.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DOS NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO

I - INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, responsável por 1/3 do atendimento ao ensino de 1º grau e pela educação infantil no Município de São Paulo, cumpre tal responsabilidade atendendo, a nível de 1º grau, nas duas modalidades: regular e supletiva.

Com a integração do programa de Educação de Adultos (EDA) na Rede Municipal verificou-se um aumento de solicitações para atendimentos especiais. Ou seja, grupos específicos de trabalhadores que necessitam do 1º grau mas não têm possibilidade de frequentar a escola diariamente e nem de cumprir a carga horária que a escola exige.

Foi pensando nesses trabalhadores e num atendimento adequado que nasceu a proposta dos Centros Municipais de Ensino Supletivo.

Os Centros vêm dar autonomia pedagógica e administrativa aos projetos especiais ligados às escolas e criam possibilidade real de outra alternativa para a educação do trabalhador.

II - JUSTIFICATIVA

- O direito à Escola Fundamental é garantido pela Constituição (Art. 208 inciso I) inclusive para aqueles que não a cursaram na época própria;
- o ensino regular vem se mostrando inadequado à formação de crianças e adolescentes da classe trabalhadora, como o revelam os índices de evasão e repetência que ainda hoje registramos;
- a escolaridade da população tem um nível baixo. Dados estatísticos registrados pelo IBGE (PNAD - 88) revelam:

- p. 06
f. 7.
- . que 1/3 das crianças de 7 a 14 anos que frequentam escolas estão fortemente defasadas em relação à idade-série;
 - . que a cada ano, através da retenção e da evasão, milhões de crianças são "expulsas" do ensino básico, particularmente da rede pública;⁽¹⁾
 - . que o nível de escolaridade da população brasileira que vive nas zonas urbanas da região sudeste fica em torno de 5 a 6 anos e não 8 anos como prevê a legislação⁽²⁾, o que leva os excluídos a procurarem mais tarde outras alternativas educacionais para completarem sua formação básica;
 - . que na Rede Municipal de Ensino (RME) contávamos em fevereiro/92, na Suplência I, com 35.312 alunos matriculados em 1191 classes e na Suplência II, 44.536 matriculados em 1172 classes⁽³⁾;
 - . que o Ensino Supletivo, calcado nos moldes do Ensino Regular, ainda não construiu sua própria identidade no sistema escolar, repetindo as elevadas taxas de evasão e retenção daquele. Os índices de evasão e retenção registrados em dezembro/91 foram: SI - 24,68% e 17,45% respectivamente, SII - 25,04% e 8,14% respectivamente,⁽³⁾ embora o Programa de Educação de Adultos da Prefeitura venha se empenhando para superar as condições de precariedade que o vinham caracterizando desde a década de 70 com o Programa Mobral, no que se refere às condições de funcionamento e ao caráter imediatista e assistencialista de campanha ;
 - . que a população tem procurado a administração, através de órgãos e entidades da sociedade civil, buscando "atendimento especial" para parcelas significativas de jovens e adultos analfabetos e semi-alfabetizados de nossa cidade, haja vista novos Projetos com outras Secretarias Municipais: Secretaria Municipal das Administrações Regionais, Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal da Saúde, Secretaria Municipal do Bem Estar Social, empresas municipais (CMTC, SERVIÇO FUNERÁRIO), Sindicatos e Empresas Privadas;

(1) Documento Final do Congresso Brasileiro de Alfabetização: Apontando Soluções - GETA/SP 1990;

(2) Idem

(3) Fonte: Relatório de Movimentação e Retenção de DEZ/91. Centro de Informática ATP/SME.

- que a estrutura e o funcionamento do Supletivo da Rede Municipal de Ensino não consegue, por si só, dar conta de uma demanda com necessidades bastante específicas no que se refere à diversidade de ocupação, horários e turnos de trabalho diferenciados para as mesmas categorias de trabalhadores que ficam impedidas de frequentar a escola que lhes é oferecida, como ocorre com servidores da área da Saúde, que fazem plantões em horários diferenciados, vigias noturnos, comerciários, empregados do METRÔ, casas de diversão, etc;
- que a experiência pedagógica realizada através das Turmas Especiais de Habilitação ao Magistério, com estrutura curricular, metodologia de trabalho e processo de avaliação diferenciados tem demonstrado, pela participação e desempenho de seus monitores-alunos em sala de aula, a real possibilidade de construção de um projeto que venha ao encontro das especificidades da clientela a que se destina. (Parecer nº 1352/89 CEE);
- que a experiência pedagógica e administrativa acumulada por EDA e MOVA através de seus convênios e projetos específicos (com entidades, com outras secretarias, com empresas) tem demonstrado a necessidade de oferecer outra alternativa de conclusão do 1º grau aos alunos de Suplência I e MOVA que não se limite somente ao supletivo hoje existente na RME , pelas suas limitações de turnos e horários e exigência de frequência diária;
- que existe uma demanda reprimida cujas necessidades não podem ser contempladas pela RME, em função da prioridade atribuída ao Ensino Regular;
- que a criação dos Centros de Supletivo é uma prerrogativa da Secretaria Municipal de Educação, conforme prevê a Deliberação CEE nº 23/83, Cap. IV, Art.32, parágrafo 1º. "As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas, poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu regimento e plano de curso aprovados pelo C.E.E.."

III - OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS COM A IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS

- 1 - Superar o conceito de educação compensatória colocado pela Lei 5692/71 quanto ao Ensino Supletivo, que teria como função a simples reposição de escolaridade;
- 2 - oferecer uma escola com flexibilidade suficiente que democratize o acesso dos vários segmentos de trabalhadores, garantindo a construção coletiva do conhecimento;
- 3 - oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do aluno e que contribua para reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida.

IV - IDENTIFICAÇÃO DOS CENTROS

- A Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, instalará e manterá Centros Municipais de Ensino Supletivo em convênio ou não com outras instituições da sociedade civil ou órgãos públicos de modo geral;
- os Centros manterão cursos de Ensino Supletivo em nível de 1º grau nas modalidades Suplência e Suprimento, e quando surgir demanda, Qualificação Profissional, com programas próprios.
- os Centros poderão ser instalados em prédio público municipal ou em espaços cedidos por convênio com outras entidades ou órgãos;
- a manutenção dos Centros será feita pela Prefeitura do município de São Paulo, ou, quando por convênio, em parceria com outras entidades, empresas ou órgãos públicos;
- a Secretaria Municipal de Educação, através de seus educadores, exercerá a supervisão, a orientação técnica e a docência com exclusividade e autonomia, de acordo com a legislação vigente;
- os Centros, enquanto proposta pedagógica, deverão ser instalados em espaço físico próprio, em locais de fácil acesso aos trabalhadores; em caráter definitivo ou em locais cedidos por convênios, para atendimento de demandas específicas que justifiquem sua instalação em caráter transitório;
- atendida a demanda para a qual o Centro foi criado e verificada a sua ociosidade na localidade onde foi instalado inicialmente, poderá ser desativado ou ser instalado em outro local.

V - CURRÍCULO

- o currículo pleno dos Centros Municipais de Ensino Supletivo, na modalidade Suplência de 1º grau, será construído pelos responsáveis pela organização didática (Núcleo de Ação Educativa - NAEs, Coordenadores e docentes), a partir das diretrizes de SME;
- o currículo pleno da Suplência de 1º grau será organizado em sistema de **Módulos** que se comporão por **Núcleos Temáticos** e que darão conta das disciplinas exigidas pela legislação vigente;
- o currículo pleno da Suplência de 1º grau terá duração de 2.880 horas-aula divididas em 3 módulos de 960 horas cada um, assim denominados: **Módulo Inicial, Módulo Intermediário e Módulo Final** (carga horária total: Del. 23/83);
- o planejamento de cada Núcleo Temático (nos Módulos Inicial, Intermediário e Final) será feito pelo conjunto dos educadores e educandos do Centro;
- experiências pedagógicas diferenciadas poderão fazer parte do Projeto de cada Centro, assim como: polivalência, semipolivalência, unidocência, outras;
- cada Módulo será composto por Núcleos Temáticos que organizarão os conteúdos da seguinte maneira:

MÓDULO I - (INICIAL) - 960 horas/aula

NÚCLEO 1 - Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Produção de Texto I - 240 horas/aula;

NÚCLEO 2 - Raciocínio Lógico e Construção do Conhecimento Científico e Matemático I - 180 horas/aula;

NÚCLEO 3 - Organização e Funcionamento da Vida Social e Política I - 180 horas/aula;

NÚCLEO 4 - Organização e Funcionamento do Espaço Físico e Natural I - 180 horas/aula;

NÚCLEO 5 - Desenvolvimento da Expressão nas diferentes linguagens (Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Expressão Corporal) I - 180 horas/aula;

MÓDULO II - (INTERMEDIÁRIO) - 960 horas/aula:

- NÚCLEO 1 - Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Produção de Texto II - 200 horas/aula;
- NÚCLEO 2 - Raciocínio Lógico e Construção do Conhecimento Científico e Matemático II - 180 horas/aula;
- NÚCLEO 3 - Organização e Funcionamento da Vida Social e Política II - 170 horas/aula;
- NÚCLEO 4 - Organização do Espaço Físico e Natural II - 170 horas/aula;
- NÚCLEO 5 - Desenvolvimento da Expressão nas diferentes linguagens (Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Expressão Corporal) II - 70 horas/aula;
- NÚCLEO 6 - Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Produção de Texto em Língua Estrangeira Moderna I - 70 horas/aula.

MÓDULO III - (FINAL) - 960 horas/aula:

- NÚCLEO 1 - Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Produção de Texto III - 220 horas/aula;
- NÚCLEO 2 - Raciocínio Lógico e Construção do Conhecimento Científico e Matemático III - 180 horas/aula;
- NÚCLEO 3 - Organização e Funcionamento da Vida Social e Política III - 170 horas/aula;
- NÚCLEO 4 - Organização e Funcionamento do Espaço Físico e Natural III - 170 horas/aula;
- NÚCLEO 5 - Desenvolvimento da Expressão nas diferentes linguagens (Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Expressão Corporal) III - 170 horas/aula;
- NÚCLEO 6 - Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Produção de Texto em Língua Estrangeira Moderna II - 70 horas/aula.

VI - PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO CURRÍCULO

- A interdisciplinaridade para superar a fragmentação do conhecimento;
- o sócio - construtivismo como teoria e postura pedagógica;
- o mundo do trabalho e suas contradições como eixo temático.

1 - METODOLOGIA

Fundamentada na dialogicidade, na construção da interação grupal e na teoria do conhecimento que pressupõe:

- que o educando traz um saber que não pode ser ignorado;

- que este saber deve ser superado na relação com o professor;
- que professor e alunos trazem saberes diferentes que precisam ser explicitados;
- que a apropriação do conteúdo é fundamental para a construção de um novo conhecimento;
- que a construção do conhecimento supõe relações democráticas (não autoritárias) entre educadores e educandos.

2 - AVALIAÇÃO

- O sistema de avaliação seguirá as determinações do Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino (Decreto nº 31.086 - Diário Oficial do Município de 03/01/92) no que se refere à concepção, abordagem e atribuição de conceitos;
- Ficará a cargo dos educadores do Centro estabelecer a periodicidade da avaliação.

II - DA GESTÃO

II.1 - ASSEMBLÉIA GERAL

A gestão do Centro será exercida pela Assembléia Geral - instância suprema e soberana que se reunirá ordinariamente em fevereiro e extraordinariamente sempre que convocada por, pelo menos, 2/3 e seus participantes e terá como seus executores todos os educadores e educandos do centro.

II. 1.1 - COMPOSIÇÃO

- Terão assento, voz e voto na Assembléia Geral do Centro:
- o Coordenador do Nae (que convocará e presidirá a primeira Assembléia Geral do ano);
 - um Supervisor do Nae, que responderá pela documentação expedida pelo Centro;
 - o Coordenador Geral, eleito na primeira Assembléia Geral do ano;
 - o Coordenador Pedagógico, eleito na primeira Assembléia Geral;
 - um representante da diretoria de cada Entidade, Órgão ou Empresa conveniada com o Centro;
 - todos os educadores e educandos do Centro.

VII. 1.2 - ATRIBUIÇÕES DA ASSEMBLÉIA GERAL

- Discutir a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- definir prioridades, diretrizes e metas de ação do Centro para o ano em curso;
- avaliar o plano de trabalho bem como acompanhar sua execução;
- avaliar o desempenho do Centro em face das prioridades, diretrizes e metas de ações estabelecidas;
- decidir sobre a organização e funcionamento do Centro;
- analisar e deliberar sobre a conveniência de novos convênios;
- deliberar quanto ao atendimento e acomodação da demanda;
- definir a natureza e dar indicações sobre os Cursos de Suprimento;
- estabelecer cronograma de trabalho anual;
- eleger a Coordenação Geral e Pedagógica do Centro;
- eleger grupos de trabalho conforme a necessidade do Centro.

VII. 2 - DA COORDENAÇÃO GERAL DO CENTRO

- O Coordenador Geral do Centro será eleito dentre os educadores a ele vinculados, na primeira Assembléia Geral do ano;
- durante o mandato ficará afastado da docência.

VII. 2.1. - ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR GERAL DO CENTRO

- Coordenar a elaboração da programação do Centro a partir das diretrizes da Assembléia Geral;
- coordenar e acompanhar a execução das atividades desenvolvidas;
- coordenar a avaliação global das atividades desenvolvidas levando indicações para a Assembléia Geral.
- proporcionar condições para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os diferentes setores do Centro;
- executar decisões da Assembléia Geral e dar encaminhamento às questões sugeridas e apontadas como relevantes no cotidiano do funcionamento do Centro, pelo grupo de educadores e/ou educandos;
- estabelecer contatos com órgãos públicos, entidades da Sociedade Civil, empresas e outras instituições interessadas em manter convênio com o Centro;

- propor assinatura de convênio com base na programação do Centro conforme diretrizes da Assembléia Geral;
- buscar apoio ou assessoria, quando necessário, tanto no âmbito da administração pública municipal como em outras instituições da sociedade civil;
- divulgar, em órgãos da imprensa falada e escrita, bem como na comunidade, o trabalho do Centro, seus propósitos e metas;
- enviar relatórios semestrais das atividades desenvolvidas para o NAE;
- fazer cumprir o cronograma estabelecido na primeira Assembléia Geral do ano;
- organizar a documentação administrativa do Centro, bem como assinar e expedir documentos escolares e funcionais com a ratificação do Serviço de Supervisão do NAE;
- propor e participar de reuniões com a Supervisão do NAE sempre que se fizerem necessárias;
- administrar o uso e a conservação dos bens materiais, de consumo e permanentes utilizados pelo Centro;
- tornar decisões "ad referendum" em situações emergenciais que venham a ocorrer, de acordo com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Assembléia Geral;
- responder administrativamente perante todas as instâncias da SME.

VII. 3 - DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- O Coordenador Pedagógico será eleito na primeira Assembléia Geral do ano dentre os educadores vinculados ao Centro;
- durante o mandato, o Coordenador Pedagógico poderá, em ocasiões excepcionais, e a bem do funcionamento do Centro, assumir a docência.

VII. 3.1. - ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

- Participar e assessorar a elaboração do plano de trabalho anual;
- registrar as decisões tomadas nos diferentes coletivos (Assembléias e Reuniões), registrar e detalhar o cronograma estabelecido na Assembléia Geral e promover a sua divulgação em nível de Centro, do serviço de Supervisão do NAE e das Entidades e Órgãos conveniados;
- promover diferentes ações com o grupo de educadores e educandos que possibilitem a divulgação e a reflexão sobre o plano de trabalho a ser executado;

- criar instrumentos de divulgação e comunicação que possibilitem o acesso às informações a todos os frequentadores do Centro;
- elaborar instrumentos de pesquisa, de coleta de dados e de acompanhamento das atividades desenvolvidas, com a finalidade de estabelecer o perfil da população atendida e não atendida, a análise do trabalho desempenhado pelo Centro de modo geral e o registro das experiências metodológicas com o grupo-classe;
- criar o Setor de Memória e Documentação do Centro, onde ficarão arquivadas a história e as experiências pedagógicas nele vivenciadas;
- organizar e coordenar a formação permanente dos educadores do Centro;
- criar condições de infra-estrutura para as atividades programadas;
- dar apoio às iniciativas dos educadores e educandos que vierem a contribuir para a formação sócio-cultural-política da comunidade ligada ao Centro.

VIII. DISPOSIÇÕES GERAIS

- VIII. 1 - A Coordenação Geral e a Coordenação Pedagógica responderão solidariamente pelos Setores de Documentação (pedagógica e administrativa) e Multimeios (Biblioteca e Audio-Visual), para fins de apoio às atividades pedagógicas coletivas e individuais.
- VIII. 2 - O Centro ficará vinculado técnica e administrativamente à instância regional da SME (atualmente MAE's) na área de sua jurisdição.
- VIII. 3 - DO PESSOAL
- VIII. 3.1 - Comporão o Centro de Supleência educadores da Rede Municipal de Ensino:
- Selecionados através de critérios que envolvam competência, experiência acumulada em projetos especiais com jovens e adultos e disponibilidade para prestação de no mínimo 40 horas semanais de serviço;
 - com disponibilidade para formação permanente em serviço;

- com disponibilidade para adequação do horário de trabalho e período de férias aos interesses do funcionamento do Centro.

VIII. 3.2 - Quadro Mínimo de Pessoal para organização do Centro onde funcionem os 3 Módulos:

- a) para o Módulo Inicial: para cada 4 grupos-classe, 6 professores com experiência em alfabetização:
 - 5 para docência (titular e adjunta);
 - 1 para Coordenação Pedagógica de Alfabetização.
- b) Para os Módulos Intermediário e Final: para cada 4 grupos-classe, 1 professor polivalente e 1 especialista por disciplina, totalizando 9 docentes:
 - 8 para docência (titular e adjunta);
 - 1 para Coordenação Pedagógica.
- c) Para Secretariar o funcionamento do Centro: 1 funcionário da carreira administrativa para cada 8 grupos classe, responsável por:
 - apontar a frequência;
 - organizar e manter o Setor de Documentação Escolar;
 - providenciar, junto à Supervisão do NAE, encaminhamentos e assinaturas para expedição de documentos funcionais, escolares e folha de pagamento dos educadores;
 - o quadro mínimo poderá sofrer alterações e adaptações conforme as peculiaridades de instalação de cada Centro.

VIII. 3.3 - ATRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES DO CENTRO

- Elaborar o plano de trabalho anual a partir das diretrizes estabelecidas pela Assembléia Geral;
- participar dos programas de formação permanente promovidos pela Coordenação Pedagógica do próprio Centro, pelo Serviço de Supervisão do NAE ou outros que se fizerem necessários;
- planejar coletivamente a programação dos Núcleos Temáticos, bem como discutir periodicamente a metodologia com os grupos-classe;
- avaliar as atividades desenvolvidas por Núcleo Temático e por Módulo e reorientar as ações sempre que necessá -

- rio, de forma coletiva;
- coordenar o processo de construção do conhecimento pelo qual está responsável como titular e contribuir com seu conhecimento científico construído, para o avanço de seus educandos;
 - propor, organizar e executar as **atividades programadas** decididas coletivamente;
 - propor à Coordenação Pedagógica e à Coordenação Geral encaminhamentos para solucionar problemas surgidos em nível individual ou grupal.

IX - FUNCIONAMENTO DO CENTRO

- Os Centros funcionarão de 2ª feira a sábado, com cursos de Suplência, nos períodos matutino, vespertino e noturno e atenderão pessoas de ambos os sexos a partir dos 14 anos completos;
- o horário de funcionamento será estabelecido pela Assembléia Geral, tendo em vista as necessidades da população;
- será priorizado o atendimento na modalidade Suplência;
- a modalidade Suprimento será organizada na medida da inexistência de clientela para a Suplência, inclusive preenchendo horários e espaços ociosos;
- em caso de necessidade e para atender convenientemente a população, será admitido o funcionamento aos domingos, nos períodos matutino e vespertino;
- o Centro funcionará durante todo o ano civil (janeiro a dezembro) ininterruptamente, com pelo menos uma modalidade de ensino.

X - DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS-CLASSE DE SUPLÊNCIA DE 1º GRAU

- Cada grupo-classe será composto por 20 alunos em média, do mesmo nível de escolaridade, que estabelecerão os horários e os dias da semana em que cumprirão a carga horária dos Núcleos Temáticos de acordo com a sua disponibilidade;
- o número mínimo de encontros para o desenvolvimento de cada Núcleo Temático será de duas vezes por semana, com a duração de pelo menos 3 (três) horas/aula (2:30h relógio);
- poderão ser organizados grupos-classes em qualquer época do ano;
- será estabelecido prazo para que, ao iniciar-se, cada grupo-classe apresente seu calendário de acordo com a exigência de carga horária do Núcleo Temático, o qual, ao ser homologado pe-

- la Coordenação Geral do Centro, deverá ser cumprido obrigatoriamente pelos componentes do Grupo;
- a duração do Curso de Suplência de 1º grau do Centro, bem como o funcionamento dos Núcleos Temáticos ao longo do ano civil, dependerá da disponibilidade de frequência dos grupos organizados e de seus elementos;
 - o Módulo I (Inicial) poderá ser frequentado isoladamente, Núcleo por Núcleo, sendo sua conclusão pré-requisito básico para a frequência a qualquer outro Núcleo dos demais Módulos, exceto aos candidatos que já possuam alguma escolarização anterior comprovada, oficialmente ou mediante avaliação por parte do Corpo Docente do Centro;
 - a frequência aos demais Núcleos Temáticos dos demais Módulos poderá ser isolada, Núcleo por Núcleo, ou concomitante, de acordo com o tempo disponível do candidato;
 - cada educando comporá o seu horário e calendário de frequência de acordo com a sua disponibilidade de tempo, podendo concluir a Suplência de 1º grau no prazo que lhe for necessário e suficiente;
 - o tempo de duração do 1º Grau estará diretamente relacionado ao processo de interação, construção do conhecimento e desempenho intelectual, bem como à qualidade de suas produções e a sua possibilidade de frequência às atividades programadas.

XI - ATIVIDADES PROGRAMADAS (EXTRA CLASSE)

Poderão ser propostas atividades complementares àquelas previstas para os diferentes Núcleos Temáticos. Tais atividades:

- a) terão o objetivo de enriquecer o desenvolvimento dos conteúdos;
- b) ocorrerão em horários e locais diferenciados, previamente estabelecidos e comunicados aos alunos;
- c) serão optativas para os alunos.

Os educandos serão igualmente esclarecidos quanto à natureza, à carga horária e à correspondência dessas atividades com os Núcleos Temáticos em desenvolvimento.

Os alunos que frequentarem as atividades programadas terão a carga horária da atividade acrescentada à carga horária do Núcleo Temático correspondente.

XII - ATENDIMENTO INDIVIDUAL AOS EDUCANDOS

- Além da frequência ao grupo-classe, o aluno poderá ser orientado individualmente, se necessário, pelos docentes ou pela Coordenação Pedagógica.
- Para este atendimento o Centro organizará e divulgará os plantões fixos em diferentes horários, com professores disponíveis, aos quais os alunos poderão comparecer de acordo com suas possibilidades, independente do Núcleo Temático que frequentam.

XIII - DOS CURSOS DE SUPRIMENTO

- Deverão ser oferecidos sempre que houver disponibilidade de espaço físico e de pessoal, uma vez atendida a Suplência, em horários diferenciados e de tal forma que otimizem plenamente a capacidade do Centro;
- a escolha, organização, definição da natureza e duração dos cursos de Suprimento será de competência da Assembléia Geral do Centro e seus Planos de Curso serão homologados pelo Serviço de Supervisão do NAE a que estiver vinculado;
- poderão ser oferecidos cursos de suprimento de pequena duração, que servirão como complementação da formação básica do aluno de Suplência ou de qualquer pessoa da comunidade que os procure;
- deverão estar de acordo com os interesses da Comunidade que frequenta o Centro e poderão ser de naturezas diferentes tais como: Teatro/Jornal/Oficina de Arte/Ciclo de Cinema/Oficina de Língua Estrangeira/Técnicas Gráficas/Processamento de Dados/Oficina de Costura/Bordado/Tricô/Culinária/Congelamentos, etc.;
- poderão ser promovidos pelos educadores do Centro, pelos próprios educandos e por elementos da comunidade em geral.

XIV - TRANSFERÊNCIA

Serão recebidas e expedidas transferências de alunos:

- a) de um Centro para outro, mediante a apresentação de Atestado de Conclusão de Módulo (s) e/ou Núcleo (s) Temático (s);
- b) de um Centro para Estabelecimentos públicos ou privados pertencentes ou não ao Sistema Municipal de Ensino, mediante a apresentação de Atestado de Eliminação de Disciplinas ou de Termos.

- Poderão ser aceitos outros atestados ou certificados expedidos por órgãos públicos ou privados que declarem a Eliminação de Disciplinas. 28/19
7.
- Na falta de Comprovante de escolaridade anterior, o aluno será avaliado pela equipe docente.
- Os candidatos estrangeiros que não falam o Português serão matriculados no Módulo I, independentemente do nível de escolaridade que possuam.

XV - PROMOÇÃO E CERTIFICADOS

- Serão considerados promovidos os alunos que cumprirem no mínimo 60% de frequência e demonstrarem aproveitamento satisfatório nas tarefas estabelecidas pelo grupo-classe do Núcleo Temático em que estiveram matriculados;
- ao final de cada Núcleo Temático o educando receberá Atestado de Eliminação das Disciplinas ou Áreas de Estudo a que o Núcleo Temático corresponder;
- ao final de cada Módulo concluído, o educando receberá Atestado de Conclusão do (s) Termo (s) e/ou do (s) Módulo (s) correspondente.
- completados todos os Núcleos Temáticos e os 3 Módulos (Inicial, Intermediário e Final) o educando receberá Certificado de Conclusão do 1º grau - Modalidade Supletiva;
- ao final de cada Curso de Suprimento será conferido Certificado, no qual constará a frequência e o número de horas de duração do Curso.

São Paulo, maio de 1.992



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

15
20
SA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 FONE: 255-20 44 - CEP: 01045-903

PROCESSO CEE Nº: 563/92
INTERESSADO : Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
ASSUNTO : Encaminha proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo

INFORMAÇÃO A.T. Nº 1.150/92

1. HISTÓRICO

1.1- A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo encaminha, para apreciação do CEE, proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo, a fim de possibilitar o acesso à escola de 1º grau, aos trabalhadores impedidos de frequentá-la diariamente.

1.2- Esclarece que a aprovação dessa proposta não irá eliminar ou substituir os atuais cursos de Suplência I e II, que funcionam na Rede Municipal de Ensino, mas será uma nova alternativa, com flexibilidade maior, que poderá atingir a faixa da população que ainda se encontra fora da escola.

1.3- Solicita, também, a autorização para o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendam da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2. FUNDAMENTAÇÃO

2.1- Versam os autos sobre pedido de autorização e funcionamento do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo mantendo cursos de Ensino Supletivo em nível de 1º grau nas modalidades Suplência e



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2

PROCESSO CEE Nº 563/92

Suprimento e, quando surgir demanda, Qualificação Profissional I, com programas próprios, bem como da instalação do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tenda da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2.2- A Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, instalará e manterá Centros Municipais de Ensino Supletivo em convênio ou não com outras instituições da sociedade civil ou órgãos públicos de modo geral. Cada Centro ficará vinculado técnica e administrativamente à instância regional da SME (atual NAE), na área de sua jurisdição, sendo supervisionada pela própria Secretaria Municipal de Educação.

2.3- A experiência pedagógica ora proposta com base no artigo 64 da Lei nº 5692/71, está prevista na Deliberação CEE nº 23/83, artigo 32, § 1º que diz:

"As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu Regimento e Planos de Cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação".

2.4- Os objetivos a serem atingidos com a implantação dos Centros são:

- superar o conceito de educação compensatória colocado pela Lei 5692/71 quanto ao Ensino



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Js 22
H

3

PROCESSO CEE Nº 563/92

Supletivo, que teria como função a simples reposição de escolaridade;

- oferecer uma escola com flexibilidade suficiente que democratize o acesso aos vários segmentos de trabalhadores, garantindo a construção coletiva do conhecimento;

- oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do aluno e que contribua para a reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida.

2.5- O currículo pleno da Suplência de 1º Grau compreende 2880 horas-aula divididas em 3 módulos de 960 horas cada um; assim denominados: Módulo Inicial, Módulo Intermediário e Módulo Final, com carga horária total conforme o estabelecido pela Del. CEE nº 23/83.

2.6- A metodologia a ser aplicada fundamenta-se na construção da interação grupal e na teoria do conhecimento que leva em consideração:

a) o conhecimento que o educando já possui;

b) o fato de professor e aluno trazerem saberes diferentes que precisam ser explicitados;

c) a importância da apropriação do conteúdo para a construção de um novo conhecimento;

d) a necessidade de relações democráticas entre educadores e educandos.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

fs. 23
H

4

PROCESSO CEE Nº 563/92

2.7- O sistema de avaliação seguirá as determinações do Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino (Decreto nº 31086 - DOM de 03/01/92) no que se refere à concepção, abordagem e atribuição de conceitos, ficando a cargo dos educadores do Centro estabelecer a periodicidade da avaliação.

2.8- Lembramos à SME que, quando da instalação do Curso de Suprimento, devem ser obedecidas as normas estabelecidas pela deliberação CEE nº 23/83.

3. CONCLUSÃO

O processo assim informado poderá ser encaminhado à Douta CEPG para decisão quanto ao mérito.

Encaminhe-se à apreciação superior.

São Paulo, 14 de julho de 1992.


Sérgio Falanque
Assist. Planejamento Educacional

rosag/pro

degit : 20/7/92

fls 24
↙CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Ao Conselheiro,

Silho

João Carneiro Palma

para que se digne relatar.

Sala das sessões, em 30 de julho de 1992.7
PRESIDENTE - CEPG



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

1

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 FONE: 255-20 44 - CEP: 01045-903

PROCESSO CEE Nº: 563/92
 INTERESSADO : Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
 ASSUNTO : Encaminha proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo
 RELATOR : Cons. João Cardoso Palma Filho
 PARECER CEE Nº : CEPEG APROVADO EM

1. HISTÓRICO

1.1- A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo encaminha, para apreciação do CEE, proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo, a fim de possibilitar o acesso à escola de 1º grau, aos trabalhadores impedidos de frequentá-la diariamente.

Ao fazê-lo, esclarece que: a aprovação dessa proposta não irá eliminar ou substituir os atuais cursos de Suplência I e II, que funcionam na Rede Municipal de Ensino, mas será uma nova alternativa, com flexibilidade maior, que poderá atingir a faixa da população que ainda se encontra fora da escola.

1.2- Solicita, também, a autorização para o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendam da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2. APRECIACÃO

2.1- Versam os autos sobre pedido de autorização e funcionamento do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, mantendo cursos de Ensino Supletivo em nível de 1º grau nas modalidades Suplência e



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

fls 26

2

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº

Suprimento e, quando surgir demanda, Qualificação Profissional I, com programas próprios, bem como da instalação do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2.2- A Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, instalará e manterá Centros Municipais de Ensino Supletivo em convênio ou não com outras instituições da sociedade civil ou órgãos públicos de modo geral. Cada Centro ficará vinculado técnica e administrativamente à instância regional da SME (atual NAE), na área de sua jurisdição, sendo supervisionada pela própria Secretaria Municipal de Educação.

2.3- A solicitação da municipalidade paulistana encontra-se amparada pela Deliberação CEE nº 23/83, artigo 32, § 1º que diz-:

"As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu Regimento e Planos de Cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação".

2.4- Os objetivos a serem atingidos com a implantação dos Centros são:

- superar o conceito de educação compensatória colocado pela Lei 5692/71 quanto ao Ensino



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

fls 27

3

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº

Supletivo, que teria como função a simples reposição de escolaridade?

- oferecer uma escola com flexibilidade suficiente que democratize o acesso aos vários segmentos de trabalhadores, garantindo a construção coletiva do conhecimento;

- oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do aluno e que contribua para a reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida.

2.5- O currículo pleno da Suplência de 1º Grau compreende 2880 horas-aula divididas em 3 módulos de 960 horas cada um, assim denominados: Módulo Inicial, Módulo Intermediário e Módulo Final, com carga horária total conforme o estabelecido pela Del. CEE nº 23/83.

2.6- A metodologia a ser aplicada fundamenta-se na construção da interação grupal e na teoria do conhecimento que leva em consideração:

a) o conhecimento que o educando já possui;

b) o fato de professor e aluno trazerem saberes diferentes que precisam ser explicitados;

c) a importância da apropriação do conteúdo para a construção de um novo conhecimento;

d) a necessidade de relações democráticas entre educadores e educandos.

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO***fls 28*

4

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº

2.7- O sistema de avaliação seguirá as determinações do Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino (Decreto nº 31086 - DOM de 03/01/92) no que se refere à concepção, abordagem e atribuição de conceitos, ficando a cargo dos educadores do Centro estabelecer a periodicidade da avaliação.

2.8- Deve a SME, quando da instalação dos Cursos de Suprimento, observar as disposições estabelecidas pela Deliberação CEE nº 23/83 referentes à matéria em questão.

3. CONCLUSÃO

1) À vista do exposto, aprova-se a proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Prefeitura Municipal de São Paulo;

2) Autoriza-se o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, à rua Guaiacurus nº 1000, São Paulo - Capital

São Paulo, 11 de outubro de 1992.

a) Cons. João Cardoso Palma Filho

Relator



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

fs 29

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº

4. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DO ENSINO DO PRIMEIRO GRAU adota, como seu Parecer, o Voto do Relator.

Presentes os Conselheiros: Afonso Celso Fraga Sampaio Amaral, Aparecido Leme Colacino, João Cardoso Palma Filho, João Gualberto de Carvalho Meneses, Melânia Dalla Torre.

Sala da Câmara do Ensino do Primeiro Grau, em 21 de outubro de 1992.

a) 
CONS. APPARECIDO LEME COLACINO
 Vice-Presidente da CEPG

rosag/luci/t01

PARECER CEE N.º 1344/92
APROVADO POR UNANIMIDADE NA
1609ª SESSÃO PLENÁRIA
REALIZADA EM 18/11/92
[Assinatura]
PI SECRETARIA

Claudio da Silva Rolim
- RG. 1272.423

O Cons.º Mário Key
Re. Haber declarou-se im-
pedido de votar por moti-
vo de foro íntimo.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

1

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PRACA DA REPÚBLICA, 53 FONE: 255-20 44 - CEP: 01045-903

PROCESSO CEE Nº: 563/92
INTERESSADO : Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
ASSUNTO : Encaminha proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo
RELATOR : Cons. João Cardoso Palma Filho
PARECER CEE Nº 1344/92 - CEPG - APROVADO EM 18/11/92

CONSELHO PLENO

1. HISTÓRICO

1.1- A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo encaminha, para apreciação do CEE, proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo, a fim de possibilitar o acesso à escola de 1º grau, aos trabalhadores impedidos de frequentá-la diariamente.

Ao fazê-lo, esclarece que: a aprovação dessa proposta não irá eliminar ou substituir os atuais cursos de Suplência I e II, que funcionam na Rede Municipal de Ensino, mas será uma nova alternativa, com flexibilidade maior, que poderá atingir a faixa da população que ainda se encontra fora da escola.

1.2- Solicita, também, a autorização para o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2. APRECIACÃO

2.1- Versam os autos sobre pedido de autorização e funcionamento do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, mantendo cursos de Ensino Supletivo em nível de 1º grau nas modalidades Suplência e



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº 1344/92

Suprimento e, quando surgir demanda, Qualificação Profissional I, com programas próprios, bem como da instalação do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, sediado à Rua Guaicurus nº 1.000.

2.2- A Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, instalará e manterá Centros Municipais de Ensino Supletivo em convênio ou não com outras instituições da sociedade civil ou órgãos públicos de modo geral. Cada Centro ficará vinculado técnica e administrativamente à instância regional da SME (atual NAE), na área de sua jurisdição, sendo supervisionada pela própria Secretaria Municipal de Educação.

2.3- A solicitação da municipalidade paulistana encontra-se amparada pela Deliberação CEE nº 23/83, artigo 32, § 1º que diz:-

"As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do "caput" deste artigo, sendo seu Regimento e Planos de Cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação".

2.4- Os objetivos a serem atingidos com a implantação dos Centros são:

- superar o conceito de educação compensatória colocado pela Lei 5692/71 quanto ao Ensino



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

32
3

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº 1344/92

Supletivo, que teria como função a simples reposição de escolaridade:

- oferecer uma escola com flexibilidade suficiente que democratize o acesso aos vários segmentos de trabalhadores, garantindo a construção coletiva do conhecimento;

- oferecer um processo de escolarização que respeite a identidade cultural do aluno e que contribua para a reorganização do conhecimento construído ao longo de sua vida.

2.5- O currículo pleno da Suplência de 1º Grau compreende 2880 horas-aula divididas em 3 módulos de 960 horas cada um, assim denominados: Módulo Inicial, Módulo Intermediário e Módulo Final, com carga horária total conforme o estabelecido pela Del. CEE nº 23/83.

2.6- A metodologia a ser aplicada fundamenta-se na construção da interação grupal e na teoria do conhecimento que leva em consideração:

a) o conhecimento que o educando já possui;

b) o fato de professor e aluno trazerem saberes diferentes que precisam ser explicitados;

c) a importância da apropriação do conteúdo para a construção de um novo conhecimento;

d) a necessidade de relações democráticas entre educadores e educandos.

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

4

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº 1344/92

2.7- O sistema de avaliação seguirá as determinações do Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino (Decreto nº 31086 - DOM de 03/01/92) no que se refere à concepção, abordagem e atribuição de conceitos, ficando a cargo dos educadores do Centro estabelecer a periodicidade da avaliação.

2.8- Deve a SME, quando da instalação dos Cursos de Suprimento, observar as disposições estabelecidas pela Deliberação CEE nº 23/83 referentes à matéria em questão.

3. CONCLUSÃO

1) à vista do exposto, aprova-se a proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo da Prefeitura Municipal de São Paulo;

2) Autoriza-se o funcionamento do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo no Tendal da Lapa, Núcleo de Ação Educativa (NAE) 4, à rua Guaiacurus nº 1000, São Paulo, - Capital, ainda em 1992.

São Paulo, 11 de outubro de 1992.

a) Cons. João Cardoso Palma Filho
Relator



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

5

PROCESSO CEE Nº 563/92

PARECER CEE Nº 1344/92

4. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DO ENSINO DO PRIMEIRO GRAU adota, como seu Parecer, o Voto do Relator.

Presentes os Conselheiros: Afonso Celso Fraga Sampaio Amaral, Aparecido Leme Colacino, João Cardoso Palma Filho, João Gualberto de Carvalho Meneses, Melânia Dalla Torre.

Sala da Câmara do Ensino do Primeiro Grau, em 21 de outubro de 1992.

a) **CONS. APPARECIDO LEME COLACINO**
Vice-Presidente da CEPG

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Câmara do Ensino do Primeiro Grau, nos termos do Voto do Relator.

O Conselheiro Mário Ney Ribeiro Daher declarou-se impedido de votar por motivo de foro íntimo.

Sala "Carlos Pasquale", em 18 de novembro de 1992.

a) **Cons. JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA**
Presidente



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SEÇÃO DE EXPEDIENTE DO GABINETE DA PRESIDÊNCIA

INFORMAÇÃO 03

A deliberação plenária foi publicada no
D.O.E. de 21.11.92 pág.12 e 13.

Dê-se ciência ao (s) interessado.

A seguir, de ordem do Senhor Presidente,
encaminhem-se os autos deste Processo à Seção de
Comunicações Administrativas para fins de arquivamento.

Em 23 de novembro de 1992.


Neide Colmati
Chefe de Seção

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO PRESIDENTE

São Paulo, 20 de novembro de 1992.

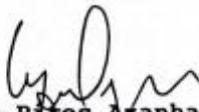
Ofício GP. nº 1557/92
Proc.CEE nº 0563/92

Senhor Secretário

Encaminho a Vossa Excelência exemplar do Parecer CEE nº 1344/92, aprovado por este Colegiado em 18.11.1992 e publicado no D.O.E. de 21.11.92 que trata da proposta de criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo de interesse da Secretaria.

Reitero, na oportunidade, protestos de estima e consideração.

Sem mais, os meus cumprimentos.


José Mário Pires Azanha
Presidente

Excelentíssimo Senhor
Doutor Mário Sergio Cortella
DD. Secretário Municipal de Educação
São Paulo - SP.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

São Paulo, 04 de outubro de 19 94

Ofício n.º

637 /94 SME/GAB

senhor Presidente

Dirigimo-nos, nesta oportunidade, ao Egrégio Conselho Estadual de Educação, encaminhando para apreciação, o Regimento e o Plano dos Centros Municipais de Ensino Supletivo, previstos na Deliberação C.E.E. 23/83, capítulo IV, artigo 32, parágrafo 1º.

Atendendo ao que dispõe o Plano de Diretrizes Básicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e visando garantir o acesso ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos com mais de 14 anos, muitas vezes já integrados no mercado de trabalho e impedidos de freqüentar a escola de Ensino Fundamental Supletivo, organizada com horários fixos e com freqüência obrigatória, propomos a implantação dos Centros Municipais de Ensino Supletivo com atendimento diversificado e flexível.

Na administração anterior iniciaram-se ações para implantação de Centros de Ensino Supletivo através do Parecer CEE 1344/92. O primeiro funcionaria no Tendal da Lapa do Núcleo de Ação Educativa- NAE 4, à Rua Guaicurus, nº 1000. Posteriormente, o local foi transferido para o Centro de Educação do Jardim Miriam- NAE 1.

Por ato da anterior administração, foram vinculadas ao pretense Centro de Educação Supletiva as classes em funcionamento no Núcleo Profissional - Livre Nova Piratininga.

No início da atual administração, constatamos irregularidades no Convênio celebrado com o Núcleo Profissional-Livre Nova Piratininga que, por força dessas irregularidades, foi rescindido.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

São Paulo, 04 de outubro de 1994

Ofício n.º 637/94 SME/GAB

Constatamos também que o Centro Municipal de Ensino Supletivo efetivamente, não iniciara o seu funcionamento face a complexidade das ações que deveriam ter sido desencadeadas, desde sua criação até a instalação e não o foram.

Constatamos, ainda, a inadequação dos prédios escolhidos para abrigar o Centro e a necessidade de estudos profundos para estruturar adequadamente o funcionamento de curso supletivo organizado em sistema de módulos e créditos.

Optamos por reformular a proposta inicial, aprovada pelo Parecer CEE 1344/94, reconhecendo a necessidade de ajustes e alterações que garantam o pleno funcionamento e atendimento à necessidade de suprir o Ensino Fundamental, enquanto aquisição de conhecimentos básicos para o exercício pleno da cidadania, conforme pressupostos constitucionais que embasam a Política Educacional.

Em 19 de setembro de 1994, foi instalado o 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo à Rua Maria Jovita da Conceição, nº 100, AR-Ermelino Matarazzo e vinculado à Delegacia Regional de Educação - DREM 10, iniciando suas atividades com alunos nessa mesma data.

Solicitamos, nesta oportunidade, a convalidação dos atos escolares praticados a partir dessa data, sob as diretrizes do Regimento ora submetido a Vossa apreciação.

No aguardo de Vossa manifestação, reiteramos os protestos de elevada consideração.

Atenciosamente,

SOLON BORGES DOS REIS
Secretário da Educação
do Município de São Paulo

Ilmo. Senhor
Professor NACIM WALTER CHIECO
Presidente do Conselho Estadual
de Educação - C.E.E.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RECEBIDO EM 11/10/92
RECEBIDO EM 09/05/92

19 92

SPDOC
CEE 1322344/2020

SADO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

| | |
|--|--|
| 26 MAI 16 33 51 00563 SEÇÃO DE PRODUÇÃO E ARQUIVO | ASSUNTO ENCAMINHA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO. Cf. nº 283/92 |
| | CADASTRO NO COMPUTADOR PROTOCOLO NÚMERO 0563 ORIGEM 35 ANO 1992 |
| PROTOCOLADO POR: | PROCEDÊNCIA: CEE |

SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO

Anexo 2.**Roteiro para entrevista semiestruturada**

1- Gostaríamos de começar com um breve relato de sua trajetória na educação, particularmente quanto a sua formação, atuação e envolvimento na educação de jovens e adultos.

2- Fale um pouco sobre sua inserção na SME/SP. A trajetória profissional.

3- Fale sobre educação de jovens e adultos. A importância que possui em uma cidade como São Paulo.

4- Pensando no projeto do CEMES:

A) Qual o contexto em que se deu a elaboração do CEMES como política pública?

B) Fale sobre os modelos de educação de jovens e adultos que foram referência na implantação do projeto CEMES. As ideias centrais. As perspectivas e intenções.

C) Comentar os resultados alcançados. Os desafios enfrentados na implantação. Se houve, como foi o apoio fornecido da SME/SP (estrutura, materiais, formação). O processo de seleção dos professores(as). O envolvimento dos professores(as).

5) Pensando no projeto do CIEJA

A) Qual o contexto em que se deu a elaboração do CIEJA como política pública?

B) Fale sobre os modelos de educação de jovens e adultos que foram referência na implantação do projeto CIEJA. As ideias centrais. As perspectivas e intenções.

C) Comentar os resultados alcançados. Os desafios enfrentados na implantação. Se houve, como foi o apoio fornecido da SME/SP (estrutura, materiais, formação). O processo de seleção dos professores(as). O envolvimento dos professores(as).

6) Quase 30 anos após o início dos projetos de escola exclusiva para EJA (CEMES/CIEJA) qual avaliação é feita acerca de seus resultados. Em que esses Centros foram diferentes? Que contribuições eles trouxeram? As diferentes gestões impactaram nas políticas de EJA nesse período?

Anexo 3.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Dados de identificação**

Título do projeto: *Análise dos fundamentos político-pedagógicos dos centros exclusivos de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo*

Pesquisador responsável: Prof. Ms. Thiago Fijos de Souza (SME-SP/PPGE-Uninove)

Orientação: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (PPGE-Uninove)

Entrevistada:

O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções pedagógicas das políticas públicas que deram origem a dois centros de ensino destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo: o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Sua participação consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, que será gravada para posterior transcrição e o conteúdo será utilizado para fins acadêmicos. Sua participação é voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta, desistir de participar e retirar seu consentimento. Será assegurada sua privacidade e seu anonimato, se assim o desejar. O responsável por esta pesquisa se compromete em comunicar o resultado do estudo, mediante acesso a publicação da Dissertação de Mestrado, produto dessa pesquisa.

Eu, _____, RG: _____ declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta.

() Dispensar anonimato

() Solicitar anonimato

São Paulo, ____ de _____ de 2020.

Assinatura

**Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE)
Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais (LIPED).
Contato institucional do pesquisador: thiago.fijos@uni9.edu.br**