



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (SP): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AS A PUBLIC POLICY IN THE CITY OF SÃO PAULO (SP): A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

SANTOS, Denise Dias dos¹
ALMEIDA, Natália Frizzo de²

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública garantida por lei, cujo marco inicial foi a Constituição de 1988, com o objetivo de alfabetização e inclusão social de jovens e adultos, que por diversas razões, não conseguiram estar na escola durante a infância e a adolescência. O objetivo deste trabalho é estudar a evolução dessa política pública no município de São Paulo, a partir de documentos, leis e referências, que abordam o tema, a partir da instituição do ensino de EJA até a regulamentação do funcionamento dos CIEJAs (uma modalidade de EJA). As análises permitiram o conhecimento da evolução dessa modalidade de ensino, que foi direcionada de acordo com as propostas, demandas e interesses de cada gestão municipal. As experiências nas diversas modalidades de EJA mostram que é importante que seja, não somente uma política assistencialista, mas também uma forma de proporcionar aos alunos a inclusão na sociedade e possibilitar que pratiquem a cidadania. O CIEJA é uma proposta inovadora no âmbito municipal, pois proporciona a flexibilidade do currículo, dos horários, das turmas e das atividades complementares. Porém não está isenta dos problemas que permeiam o ensino de jovens e adultos, bem como da educação básica como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Política Pública; Ensino Básico; CIEJA; Educação municipal.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (in Portuguese, EJA) is a public policy guaranteed by law. It's initial landmark is the 1988 Constitution, aiming at literacy and social inclusion of young people and adults who, for various reasons, could not be in school during childhood and adolescence. This paper addresses the evolution of this public policy in the city of São Paulo, based on documents, laws and references that deal with the theme, from the implementation of teaching EJA to the regulation of the functioning of CIEJAs (which is a modality from EJA). The analyses showed the evolution of this teaching modality, which was directed according to the proposals,

¹ Universidade de São Paulo (USP). Secretaria Municipal de Educação/SP. São Paulo, SP, Brasil. e-mail: denise.dias.santos90@gmail.com

² Universidade de São Paulo (USP) / Faculdade de Educação. São Paulo, SP, Brasil. e-mail: natalia.almeida@usp.br



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

demands and interests of each city administration. Experiences in the various forms of EJA show their importance not only as a welfare policy but also as way to enable students to be included in society and practice their citizenship. CIEJA is the innovative proposal at the municipal level because it provides flexibility of curriculum, schedules, classes and complementary activities, but is not however exempt from the problems that afflict the teaching of youth and adults, as well as the entire basic education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Public policy; Basic education; CIEJA; Municipal education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída como obrigação do Estado com o surgimento da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), iniciou sua participação nos recursos financeiros destinados à educação básica. Desde então, até os dias de hoje, a EJA tenta cumprir sua função não apenas educacional, mas social, de alfabetizar e letrar jovens e adultos para que sejam inseridos na sociedade como cidadãos. De modo gradativo, a Educação de Jovens e Adultos foi sendo instituída como uma conquista da sociedade brasileira. Essa conquista, que se iniciou em meados dos anos 1960, foi interrompida com o Golpe Militar de 1964 (HADDAD, 2007).

Desde o período da redemocratização brasileira, a EJA tem encontrado condições para se firmar como campo específico de políticas públicas, com formação de educadores, com produção teórica e acadêmica, e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas. Assim, desenvolveu-se ao longo do tempo uma mudança do caráter supletivo, preventivo e moralizante para uma educação de jovens e adultos que compreende seus sujeitos como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Esse fato oferece à EJA um *status* de política pública, cuja responsabilidade é do Estado (ARROYO, 2011).

Segundo Haddad (2007), o princípio básico da EJA deve ser a participação efetiva dos educandos nos processos de escolarização. A incorporação dos conteúdos no cotidiano faz com que o ser humano seja reconhecido na sua composição de diversidades. Existe ainda a consideração dos sujeitos ou grupos, no contexto de formas de organização, lutas sociais e defesa dos seus interesses.

Contudo, as leis que garantem o direito à educação de jovens e adultos, ainda deixam margem para que o Estado possa se eximir de sua responsabilidade, sobretudo na década de 1990, com a Era Neoliberal e a reforma educacional, na qual o governo priorizou a restrição do gasto público, excluindo a EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Esse fato foi alterado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, que inclui, ainda que de maneira ineficiente, o financiamento público para a EJA (DI PIERRO, 2014).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

O objetivo dessa pesquisa é realizar uma análise do desenvolvimento da EJA no município de São Paulo (SP), partindo da instituição do ensino básico gratuito como dever do Estado (CF 1988) e da LDB de 1996, de maneira exploratória e com base em uma revisão bibliográfica. Será descrito, brevemente, o histórico da EJA no município e de alguns dos projetos que foram (e/ou são) desenvolvidos na área.

REFERENCIAL TEÓRICO

Beisiegel (1997) estuda os procedimentos e processos legais tomados pela União para a implementação da educação de jovens e adultos analfabetos. Faz críticas às contradições percebidas dentro das próprias leis e àqueles que deveriam ser os responsáveis por colocar em prática tal política pública. Por fim, estabelece que a EJA é importante para os analfabetos, tanto em sua participação na vida em sociedade quanto como cidadãos e na luta pelos seus direitos.

Em seu texto, Di Pierro (2005) busca mostrar os temas que estão em alta no setor de políticas públicas da EJA no Brasil, identificando a importância da redefinição da identidade nessa modalidade de ensino, que deve considerar a diversidade social e cultural dos alunos. Mostra também os impasses e dificuldades enfrentados pela EJA, que sempre ocupou uma posição desvalorizada dentro das reformas educacionais, mesmo com a Constituição de 1988. Ao concluir, a autora aponta alguns temas que devem ser tema de discussão e de luta, como o financiamento público destinado à EJA, a formação de educadores para essa modalidade e a colaboração entre as esferas do governo (federal, estadual e municipal).

Haddad (2003) trata o processo educativo como um direito humano, que não envolve apenas a educação formal desenvolvida nas escolas, mas também, do convívio social, familiar, religioso etc. Jovens e adultos analfabetos são pessoas que tiveram seu direito à educação violado, perdendo, assim, o acesso ao que é produzido pela humanidade, logo, ao que é ser cidadão. A educação permite o exercício da "cidadania ativa", que é quando há a luta e a busca pelos interesses individuais e coletivos com respeito aos direitos de outras pessoas ou grupos sociais. Sendo assim, é importante o resgate do sentido político que a EJA deve ter, buscando sempre estar a serviço da cidadania e da justiça social.

Os primeiros movimentos para a articulação de uma educação para jovens e adultos na cidade de São Paulo iniciaram-se em 1989, quando se tornou pauta de discussão da Secretaria Municipal de Educação, na gestão da então prefeita Luiza Erundina. Nas discussões, havia a preocupação de que a EJA fosse desenvolvida nos moldes do Ensino Fundamental regular. Também havia críticas ao possível caráter assistencialista que essa modalidade poderia apresentar. Aqui, os debates envolviam o conceito de Educação Popular defendida por Paulo Freire, que posteriormente assumiu a cadeira de secretário municipal de educação da referida gestão, alguns a entendiam como sendo apenas a garantia de um direito a um serviço público para cada cidadão ("Educação para o povo"); outros compreendiam que, muito mais do que garantir direitos, a Educação Popular tinha um "compromisso político de transformação



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

social a partir da organização da sociedade civil e distanciada da regulação do Estado” (ELSAS, 2012, p. 12).

Para Freire (2007), a educação de jovens e adultos é entendida como Educação Popular à medida que “a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras” (p. 29). A compreensão crítica, por parte dos educadores, das vivências e do cotidiano no meio popular é uma das maiores exigências, pois o que acontece nesse meio não pode fugir da prática educativa. Esta também é uma prática política.

Ao realizar uma análise das políticas públicas da EJA no município de São Paulo, Corte e Roggero (2016) definem alguns desafios da história atual nessa modalidade de ensino. Um deles é compreender que sua identidade se modifica ao longo do tempo, não necessariamente com a resolução de problemas já antigos. Há também a dificuldade em reconhecer que deve-se revisar os problemas existentes no ensino regular, visto que cada vez mais encontramos uma “juvenilização” da EJA, ou seja, pessoas que por algum motivo não conseguem se adequar ou acompanhar o ensino regular e acabam buscando, no ensino “para adultos”, uma maneira de concluir seus estudos.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com base nas leituras realizadas no curso de Gestão Pública da Educação – UAB/UNIFESP. Ao definir o tema de trabalho, foram consultadas obras de referência sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente, em seu desenvolvimento pós Regime Militar e trabalhos com registros do desenvolvimento da EJA no município de São Paulo (SP).

A pesquisa exploratória contou também com a leitura e fichamentos de documentos oficiais e leis, a níveis nacional e municipal, que regulamentam a EJA e suas modalidades na cidade de São Paulo. Por fim, estabeleceu-se o recorte temporal entre os anos de 1989 e 2012 para as análises bibliográficas. Esse período se justifica por ser o início do desenvolvimento da EJA como política pública no município de São Paulo e pela publicação da Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que trata das diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Faria (2014), a EJA no município de São Paulo foi tratada de formas diferentes, de acordo com cada governo que assumia a gestão da cidade. Por isso, a gestão de políticas públicas para essa modalidade de ensino não é linear, “o levantamento de problemas, a escolha de soluções, a implantação de políticas e sua avaliação” (FARIA, 2014, p. 127) ocorrendo de maneira não-sequencial, com desenvolvimento independente. Essa forma de organização abriu precedentes para o surgimento de propostas que tentaram sanar os problemas crônicos da EJA, como, por



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

exemplo, o analfabetismo e a evasão escolar, desde o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) até a implantação dos CIEJAs.

Entre 1989 e 1992, a EJA recebeu atenção prioritária da gestão pública, diferentemente do que se desenvolveu nos vinte anos seguintes. Além disso, as discussões estavam sendo realizadas com a participação dos gestores e da comunidade, com tomadas de decisões que eram transferidas de forma hierárquica. A estruturação do MOVA contou com a presença de organizações não governamentais e com a formação de educadores para propor novas modalidades de EJA. No Ensino Supletivo, as unidades buscaram identificar seus problemas e encontrar as devidas soluções por meio do diálogo entre educadores e educandos. Dessa forma, surgiram projetos especiais voltados à EJA, propondo reorganização de tempo, de trabalho docente e de flexibilização do currículo (com foco na interdisciplinaridade) (FARIA, 2014).

Paulo Freire assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação no início do mandato da prefeita Luiza Erundina, por um período de dois anos e cinco meses (de janeiro de 1989 a maio de 1991), após experiências na gestão da educação no Brasil (SESI-PE, Universidade de Recife, etc.) e em países da África, durante o exílio. Assumiu a SME com o objetivo de implementar uma gestão democrática e participativa. Para isso, traçou quatro eixos, que foram os pilares da gestão, mesmo após a saída de Freire da secretaria. a) Democratização da gestão; b) Acesso e permanência; c) Qualidade da educação e d) Educação de jovens e adultos. Para a EJA, a meta era eliminar o analfabetismo do município de São Paulo, sem configurar o sistema como caso de assistência social. Com isso, foi criado o MOVA, que foi um programa de parcerias entre a SME e instituições que promoviam núcleos de alfabetização para jovens e adultos nas periferias, além da manutenção do ensino supletivo regular nas escolas da rede (FRANCO, 2014).

Com a troca da gestão de Luiza Erundina para Paulo Maluf, o Mova foi extinto e foram criados o Pró-alfa e os Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMESs). O CEMES surgiu como modalidade não presencial, apostilado. A frequência dos alunos era somente para esclarecer dúvidas e realizar provas (HADDAD, ABBONÍZIO, 2007). É fato que essa organização não contemplava a necessidade dos educandos, muito menos resolvia os problemas crônicos encontrados na EJA.

Com uma nova gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da Prefeitura de São Paulo, liderado pela prefeita Marta Suplicy, o programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos foi retomado (Decreto 41.109, de 06 de setembro de 2001). Ao realizar uma avaliação do MOVA, Haddad e Abbonizio (2007) resgataram a trajetória do ensino da EJA na Secretaria Municipal de Educação (SME). Os autores afirmam que esse programa foi desenvolvido com o propósito de mudança da perspectiva da EJA como ação assistencialista para uma modalidade de ensino como direito do cidadão. O MOVA desenvolveu uma parceria da SME com entidades sociais, que já promoviam ou desejavam promover experiências de alfabetização com pessoas maiores de 15 anos, por meio de convênios. Tinha como diretrizes a "democratização do conhecimento, a construção da qualidade social da educação, a democratização da



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

gestão e a democratização de acesso e permanência” (HADDAD; ABBONÍZIO, 2007, p. 151). O programa foi retomado por pressão e apoio de organizações da sociedade que, mesmo com a extinção do programa na gestão Maluf, continuaram o trabalho sem o apoio do governo.

Ao final da gestão Erundina, foi proposta a criação do Centro Municipal do Ensino Supletivo (CEMES), que acabou não sendo implementado naquele governo. As gestões seguintes incorporaram a estrutura organizacional e parte dos pressupostos orientadores do projeto. Ao iniciar seu governo, a gestão de Marta Suplicy procurou avaliar as atividades dos Centros, concluindo que deveriam ser realizadas mudanças no funcionamento destes, visto que da maneira vigente os mesmos não atendiam às reais necessidades de inclusão dos educandos, não somente no contexto escolar, mas também no cotidiano da cidade de São Paulo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2003).

Assim, com a reestruturação dos CEMES surgiu a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), a partir da criação do Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003. Os CIEJAs foram criados com o objetivo de garantir o ensino de jovens e adultos a partir de 14 anos com a promoção de uma

ação educativa que considere as características dos jovens e adultos, [que] contemple novas formas de ensinar e aprender e [que] implante um modelo que articule a educação básica e a educação profissional. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2003, p. 4).

Os CIEJAs funcionavam na modalidade presencial, com 2 horas e meia de aula. O ensino era baseado em quatro módulos e dois ciclos (cada módulo referente a um ano do ensino fundamental), de modo a relacionar o acesso à educação básica com a qualificação profissional. De acordo com Faria (2014), a criação do CIEJA fazia parte da proposta de democratizar a gestão escolar, com a retomada da participação da comunidade escolar no desenvolvimento do currículo, na elaboração de projetos e da avaliação das ações promovidas; tinha também o objetivo de fortalecer os Conselhos de Escola e rearticular os Conselhos Regionais a estes.

Atualmente, a cidade de São Paulo conta com 16 unidades de CIEJAs, distribuídos em 12 das 11 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), sendo que apenas a DRE São Miguel não possui essa modalidade de ensino de EJA (tabela 1). Realizam atendimento aos jovens, adultos e idosos, com aulas de 2 horas e 15 minutos, distribuídas entre manhã, tarde e noite. A flexibilidade de horários, de turmas e de currículo proporcionam aos alunos a participação em diversas atividades de orientação de estudos, de reposição de aulas e de projetos, de modo a conciliarem a vida pessoal e profissional aos estudos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

Tabela 1: Unidades de CIEJAs no município de São Paulo.

NOME	DRE
ALUNA JESSICA NUNES HERCULANO	BUTANTÁ
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - CAMPO LIMPO	CAMPO LIMPO
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - ERMELINO MATARAZZO	PENHA
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - IGUAQUEM I	SÃO MATEUS
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - ITAQUERA	ITAQUERA
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - SANTANA/TUCURUVI	JACANÃ/TREMEMBE
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - VILA MARIA/VILA GUILHERME	JACANÃ/TREMEMBE
CENTRO INT ED JOVENS E ADULTOS - VILA PRUDENTE/SAPOPEMBA	SÃO MATEUS
CLOVIS CAITANO MIQUELAZZO - IPIRANGA	IPIRANGA
FRANCISCO HERNANI ALVERNE FACUNDO LEITE, PROF	SANTO AMARO
LELIA GONZALEZ	CAPELA DO SOCORRO
MARLUCIA GONCALVES DE ABREU, PROFA	SÃO MATEUS
PAULO EMILIO VANZOLINI	IPIRANGA
PERUS I	PIRITUBA/JARAGUÁ
ROSA KAZUE INAKAKE DE SOUZA, PROFA	GUAIANASES
ROSE MARY FRASSON, PROFA	FREGUESIA/BRASILÂNDIA

Fonte: SME, 2019.

Como exemplo de gestão e funcionamento, podemos citar o CIEJA Campo Limpo: ao começo de cada ciclo, a unidade escolar realiza a proposta de uma situação problema relativa à realidade do grupo. A partir disso, os alunos elaboram hipóteses e realizam análises com o objetivo de encontrar um conceito. Esse sistema tem como objetivo tornar o CIEJA um espaço de reflexão e crítica, de modo que proporcione ao educando a autonomia e o respeito ao espaço coletivo, bem como a consciência da realidade que o permeia. Essa modalidade também permite a autonomia do currículo, cujas disciplinas “tradicionais” são categorizadas em quatro áreas do conhecimento, com foco na integração e interdisciplinaridade. A escola recebe e oferece apoio à comunidade e considera como importantes os saberes e vivências de seus moradores (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2019).

A gestão escolar nos CIEJAs é composta por Coordenador Geral, Assistente de Coordenação e Orientadores Pedagógicos Educacionais; na unidade também há os professores e funcionários, todos vinculados à rede municipal por meio de concurso público e são selecionados previamente e designados aos cargos. O processo seletivo interno é constituído por prova escrita, avaliação de projeto de trabalho e entrevista. Essa seleção tem o propósito de trazer aos CIEJAs profissionais que possuam qualificações e que se interessem pelas propostas pedagógicas relativas à EJA.

De acordo com Faria (2014), inicialmente os CIEJAs atuavam em caráter experimental e eram submetidos à avaliação anual pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Este era responsável pela autorização do funcionamento dos centros, inclusive expedindo recomendações para a sua continuidade de atuação. As diretrizes de funcionamento dos CIEJAs foram regulamentadas com a publicação da Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012. Segundo a autora, essa regulamentação foi fruto de mobilizações e esforços das equipes dos CIEJAs para que houvesse continuidade no trabalho. Apesar da existência de diversidades em cada CIEJA (diferentes perfis de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

alunos atendidos, localização geográfica das unidades escolares em diversas regiões da cidade, entre outros), eles foram concebidos a partir de um projeto comum, que ao longo do tempo sofreu alterações de acordo com o trabalho coletivo de cada unidade.

Assim como as unidades escolares de EJA regular, nos CIEJAS, o perfil dos alunos e os problemas crônicos desta modalidade permanecem. Por exemplo, os alunos que procuravam o CIEJA para dar continuidade aos seus estudos eram, em sua maioria, de origem dos estados do Norte e Nordeste, mulheres que, por diversos motivos, tiveram sua vida escolar interrompida (por casamento, gravidez na adolescência etc.) e pessoas que trabalham no setor de serviços (empregados domésticos, porteiros, garçons, entre outros). Há também o fato da flexibilidade de turnos, que permite aos trabalhadores frequentarem a escola no horário que seja pertinente às suas atividades, bem como, para os idosos e donas de casa em razão da locomoção e segurança, que é prejudicada quando há somente opção de estudo noturno (FARIA, 2014). A autora observou também que existe uma grande demanda nos CIEJAs de alunos com necessidades especiais, já que a rede regular de ensino fundamental nem sempre consegue absorver a demanda deste perfil de aluno (tabela 2). A presença de alunos com deficiência intelectual é predominante diante da comparação com as demais deficiências, o que permite um questionamento acerca da dificuldade de o sistema regular de ensino desenvolver práticas que permitam a real inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Por fim, há também a preocupação com o crescimento observado nos últimos anos de jovens em busca da EJA, principalmente a CIEJA, com o objetivo de "acelerar" suas formações no ensino básico. A "juvenilização" nos CIEJAs pode ser explicada, entre outros motivos, pela retenção e evasão escolar no Ensino Fundamental regular, que é decorrente de o aluno não estar mais na faixa etária condizente ao seu nível de aprendizado, levando-o a procurar outras maneiras de concluir sua escolaridade. Esse processo torna o público dos CIEJAs muito diverso em relação às faixas etárias, visto que ocorrem embates entre a juventude e os alunos mais vividos. Para as equipes de professores e para a gestão escolar, esse é um grande desafio diário, que exige a (re) articulação contínua, com o objetivo de desenvolver propostas inovadoras, que atinjam todos os perfis de alunos, e, ao mesmo tempo, atenda às exigências da organização administrativa da rede municipal de ensino.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

Tabela 2: Distribuição das matrículas com necessidades educacionais na EJA.

Necessidade especial	Necessidades Educacionais Especiais – Ensino Fundamental/ EJA Total (Inclusão)														
	TOTAL- EJA			EMEFs				EJA Modular				CIEJA			
	Total	EJA I	EJA II	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	I	II	III	IV	Mód. I	Mód. II	Mód. III	Mód. IV
Altas Habilidades/ Superdotação	6	1	5			1	4						1		
Autismo	31	13	18		2		4					4	7	5	9
Baixa Visão/ Visão Subnormal	28	7	21		3	2	8				1	1	3	5	5
Cegueira	16	7	9									3	4	3	6
Condutas Típicas	0														
Deficiência Auditiva	0														
Def. Física/ Não cadeirante	78	28	50	3	4	4	12					3	18	19	14
Def. Física/ Cadeirante	30	17	13		1		1					8	8	4	8
Def. Intelectual	946	411	535	13	42	53	76	2	2	8	10	127	225	220	168
Def. Múltipla	73	44	29	1	3	1	7	1				17	22	13	8
Def. Visual	0														
Síndrome de Down	0														
Surdez Leve/Moderada	24	10	14		1	1	5				1	2	7	2	5
Surdes Severa/Profunda	40	27	13		1	1	4			1		4	22	5	
Surdocegueira	2	1	1										1	1	2
Síndrome de Rett	10	4	6	2	1	2	2			1	1				1
Transf. Desintegrativo Infância	12	1	11			5	5					1			
Síndrome de Asperger	0														1
TOTAL	1296	571	725	19	58	70	128	3	3	10	12	170	318	278	226

Fonte: Faria, 2014. Data base: 30 de março de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas permitiram conhecer o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à EJA no município de São Paulo, que foi iniciada a partir da redemocratização política no Brasil com a CF 1988. Os impasses para a implantação justa e democrática dessa modalidade de ensino foram norteados pela falta de ações públicas concretas voltadas ao direito à educação de jovens e adultos.

No período estudado, observou-se que as mudanças nas gestões municipais de São Paulo determinaram os impactos ocorridos na EJA, tanto positivos quanto negativos. As gestões Erundina e Suplicy preocuparam-se em manter metas que reorganizavam a EJA, dando prioridade à gestão democrática e participativa nas unidades de ensino. Porém, nas gestões intermediárias e posteriores (Maluf e Pitta, Serra e Kassab, respectivamente), em razão de ideologias opostas, a EJA foi tratada



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

sem o cuidado de considerar as especificidades do meio em que viviam os alunos, bem como, seus costumes, rotinas e problemas.

Por fim, para uma gestão escolar efetiva é necessário reconhecer que a participação popular e a autonomia são essenciais na formação do sujeito cidadão, para que este seja capaz de desenvolver opinião crítica e praticar a sua cidadania. Participar da vida escolar é, por si só, um ato de aprendizagem. Para garantir a qualidade do ensino, faz-se necessária a participação da sociedade na unidade escolar e as políticas educacionais devem estar relacionadas aos espaços de discussões coletivas. Os projetos de EJA no município de São Paulo, principalmente o CIEJA, caminham para a efetivação de uma educação democrática, porém, ainda há muitos desafios a serem estudados, compreendidos e superados, que são reflexos do desenvolvimento da educação e da desigualdade social no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) em Gestão Pública e Gestão Pública Municipal da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, em parceria com o Programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, no âmbito do Programa 1061 – Brasil Escolarizado, ação 8426 – Formação Inicial e Continuada à Distância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.; Giovanetti, M. A.; Gomes, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 4. ed., 296p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. jan/abr. 1997, p. 26-34, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

Corte, Luciane Cristina; Roggero, Rosemary. Um recorte histórico das políticas da educação de jovens e adultos no município de São Paulo para pensar: os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino. *Plurais Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 24-44, abr./ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2677>. Acesso em: 19 abr. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. *A EJA em Xequê: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014, 230p.

ELSAS, Vanessa. EJA: entre a reprodução e a educação popular. In: *4º Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, Campinas e São Paulo. v. 4.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. *CIEJA Campo Limpo*. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/cieja-campo-limpo/>. Acesso em: 27 mai. 2019.

FARIA, Vanessa Elsas Porfirio de. *A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: 10.11606/D.48.2014.tde-10112014-143819. Acesso em: 30 abr. 2019.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, Dec. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072014000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos hoje – algumas reflexões. In: *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 8. ed. revisada e ampliada, 121p.

HADDAD, Sérgio. Education for youth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and a conscience of peace and human rights. Agenda for the future six years later – ICAE Report. *International Council for Adults Education – ICAE*. Montevideo. 2003.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.45110

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007. 5. ed., 254p.

HADDAD, Sérgio; ABBONÍZIO, Aline Cristina de Oliveira. Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo (2001-2004). In: HADDAD, S. (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007. 5. ed., 254p.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. DECRETO Nº 41.109, DE 6 DE SETEMBRO DE 2001. Cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. DECRETO Nº 43.052, DE 4 DE ABRIL DE 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. CIEJA – *Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. Exercício de Cidadania*. São Paulo: SME/DOT-EJA, 2003, 16p.

Recebido em 08 de setembro de 2019

Aceito em 28 de setembro de 2020



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.