

Reorientação curricular na Educação de Jovens e Adultos: fundamentos em Paulo Freire¹

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani²
Francisca Gorete Sepulveda³

Introdução

A base para a reflexão proposta neste texto será a ligação dos principais fundamentos teóricos da Pedagogia de Paulo Freire à experiência de Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos, vivida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos anos de 2002 a 2004.

A primeira parte traz, de forma sucinta, o relato dessa experiência, apontando a seqüência de ações desenvolvidas durante o processo e uma breve avaliação da mesma, após dois anos e meio de trabalho. A segunda traz uma reflexão, à luz da Pedagogia Freireana, com destaque para três das concepções que sustentaram tal movimento: *educação e mudança*, *diálogo* e *currículo e construção do conhecimento*.

I O movimento de Reorganização e Reorientação Curricular da EJA

A Secretaria Municipal de São Paulo, tendo como base as suas diretrizes para a educação: democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação, cuidou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 2001 a 2004, em três frentes de trabalho: a) Reconstrução do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) – realizada em parceria com a sociedade civil (diurno e noturno); b) Avaliação dos Centros Municipais de Ensino Supletivo e sua transformação nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – numa experiência de currículo que integra o Ensino Fundamental e a c) Educação Profissional Básica (diurno e noturno); e d) A EJA nas escolas de Ensino Fundamental (período noturno) – objeto desta reflexão.

As pessoas que trabalhavam na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos estavam incomodadas com a exclusão existente⁴ nesta modalidade de ensino e querendo

¹ Texto apresentado no V Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire. Valencia / Espanha / setembro de 2006.

² Docente do Ensino Superior. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC – SP. lourdes@hnet.com.br.

³ Pesquisadora na área de políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em Educação e doutoranda pela PUC – SP. podersaber@uol.com.br.

uma Nova EJA para São Paulo. Uma EJA que atendesse à demanda de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, mas, principalmente, que pudesse oferecer uma educação de qualidade na perspectiva de política pública, para esta modalidade de ensino.

Entendendo política pública como um conjunto de ações articuladas, desencadeadas pelo Estado, que devem dar conta das mudanças que se quer realizar, o movimento de reorientação curricular da EJA teve início em 2002. Ao iniciar este movimento, a Secretaria Municipal de Educação assumiu, com os representantes dos órgãos regionais e das escolas, o compromisso de trabalhar na construção de uma nova EJA para São Paulo, onde a escola pudesse ser um espaço prazeroso, para quem aprende e para quem ensina, inclusiva, com ensino de qualidade e, principalmente, que tivesse a participação efetiva de todos os envolvidos com esta modalidade de ensino, no processo de mudança (educandos, educadores e comunidade).

1. Etapas do Movimento de Reorientação Curricular da EJA em São Paulo

O movimento teve início com a apresentação da proposta de reorientação curricular, com indicação dos objetivos e princípios para as equipes de coordenações regionais⁵. A partir daí, deu-se início à formação dessas equipes, sobre o tema políticas públicas para EJA. O “produto” final deste momento de formação foi a produção de uma carta de intenções para a EJA, envolvendo, na sua elaboração, educandos e educadores das escolas e do MOVA.

Essas cartas de intenções para EJA continham elementos para a análise sobre “a EJA que temos”, “a EJA que queremos” e os “desafios para construir a EJA que queremos”⁶.

A partir das cartas de intenções, foi elaborado um pré-texto sobre a EJA em São Paulo, para discussão com educadores e educandos da Rede Municipal de Ensino. Para dar visibilidade ao movimento, foi realizado um 1º Encontro de educadores e educandos, reunindo mais de 3 mil pessoas envolvidas com a EJA, nas escolas e no MOVA.

⁴ Ver resultado de pesquisa realizada em 1999, por Lourdes de F. P. Possani, e que teve por título *Sombras e luzes. A exclusão na Suplência organizada em ciclos na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (1992-1998)*, onde a autora apresenta fatores de exclusão dentro da escola. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

⁵ A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo administra mais de mil Unidades Educacionais (entre Creches, Escolas de Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio), entre elas, 480 escolas com educação de jovens e adultos, e a coordenação das mesmas é descentralizada por regiões. Chamaremos aqui esta instância de coordenações regionais.

⁶ Esses elementos estão presentes no Caderno 1 da Coleção Uma nova EJA para São Paulo – SME (2003).

Os temas trabalhados nesse encontro foram: a) Uma escola para jovens e adultos: especificidades e desafios; b) A gestão democrática na escola para jovens e adultos; c) Diretrizes Educacionais para jovens e adultos: transição para novos paradigmas, e d) Construção de uma nova EJA: como se mover no campo da legislação educacional.

Além desses, os Grupos de Trabalho tiveram como temas para discussão: a) Tempos e espaços: elementos para a reorganização da escola; b) A diversidade cultural da EJA; c) Educação e trabalho na EJA; d) Avaliação da aprendizagem na EJA: exercício de inclusão; e) Um currículo para EJA; f) Juventude na escola: encontros possíveis, e g) A centralidade do educador na transformação da escola.

Depois desse evento, foi organizado um primeiro curso para professores e equipes técnicas das Unidades Educacionais (UE) e das coordenações regionais, cujo foco foi o aprofundamento das questões presentes no pré-texto e levantamento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da EJA. Cada participante, representante de sua escola, tinha a tarefa de levar e trazer as reflexões do grupo de estudo para o grupo-escola, numa rica troca de saberes e de experiências, entre os diferentes segmentos e instâncias envolvidas com a EJA.

Houve um momento de socialização dessa produção e apresentação/discussão de experiências diferenciadas de EJA, vividas em outras cidades e regiões do país⁷ para todos os segmentos das escolas (em encontros regionais), já que o curso não podia contemplar a todos os educadores e educandos⁸.

Para conhecer o perfil do professor e do educando de EJA da Rede Municipal de Ensino, foi realizada uma pesquisa por amostragem, cujos dados foram sistematizados, além do relatório final, num caderno para retorno aos educadores⁹. O trabalho com esse material foi muito importante num exercício com os alunos, com dados comparativos da cidade como um todo e da unidade em que estudavam, portanto, servindo para, mais do que apresentar dados como fim, ser um instrumento de

⁷ Trouxemos as experiências da Escola Cidadã, de Porto Alegre (RS), da Escola Plural, em Belo Horizonte (MG) e de Goiânia (GO).

⁸ A RME contava, em 2003, com mais de 140 mil alunos matriculados na EJA.

⁹ Além do caderno sobre o perfil dos educandos e professores da EJA, foram elaborados outros cadernos, formando uma coleção com seis volumes, denominada: Coleção “Uma nova EJA para São Paulo”. Essa coleção traz temas como currículo, Necessidades Básicas para a EJA, legislação pertinente à modalidade EJA, possibilidade de novas formas de organização da EJA etc.

trabalho (conteúdos) e forma para a ampliação do olhar sobre a realidade da EJA, na perspectiva de uma metodologia dialógica.

Outro momento de formação foi organizado para professores e equipes técnicas das escolas e das coordenações regionais e teve por objetivo o aprofundamento de temas referentes ao currículo, tempo e espaço e legislação/elaboração de diretrizes para uma nova EJA. Além disso, a idéia que moveu esse momento de formação foi a relação do aprofundamento dos temas com a realização de atividades nas escolas, num processo dialógico, que envolvia também educandos na elaboração de propostas para uma nova EJA.

A partir daí, foi planejado um 2º Encontro, com representantes de todos os segmentos das escolas, das coordenações regionais e do MOVA, com o objetivo de socializar a produção feita pelas escolas/regiões, no sentido de construção de propostas para uma nova EJA.

O passo seguinte foi o estímulo a cada escola de elaborar seu próprio projeto, a partir dos princípios e diretrizes construídos nesse processo de reorientação curricular, assumidas pela Secretaria de Educação.

2. Base Legal para a mudança da EJA na cidade de São Paulo

A preocupação dos educadores com relação à legislação da EJA foi forte, durante todo o movimento. Embora a legislação nacional seja aberta com relação às possibilidades de novas formas de organizar a EJA, essa parecia ser um empecilho para qualquer tipo de mudança que se quisesse forjar. Durante o percurso, podem-se desfazer essas dúvidas, mesmo sabendo que não seria fácil propor novos modelos, pois as resistências vão além da legislação.

Com relação à legislação municipal, a EJA conta com a Deliberação nº 04/98, do Conselho Municipal de Educação, que dá autonomia ao Município para criar seu próprio sistema educacional para a EJA. Assim, um dos momentos mais importantes desse movimento foi a elaboração e publicação de uma nova Portaria¹⁰, para regulamentar a EJA na Rede Municipal de Ensino. Ela viria substituir uma antiga, de 1987, que tratava ainda a EJA como Suplência.

¹⁰ Instrumento legal que normatiza o funcionamento dos diferentes níveis de ensino, no âmbito municipal.

A nova Portaria tinha por objetivos: a) a mudança na visão da EJA – de reposição de escolaridade perdida para educação como direito ao longo da vida; b) explicitação dos princípios para a construção de uma nova EJA; c) oferecer elementos para a construção de um novo currículo ou de novos currículos para a EJA; d) possibilitar a vivência dos ciclos de formação para essa modalidade de ensino; e) propiciar a mudança da EJA, a partir das UE.

A proposta de continuidade era a orientação e o acompanhamento das escolas, na elaboração de projetos para EJA. A nova Portaria seria a base para as escolas elaborarem os seus projetos específicos para a EJA, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico.

3. Avaliação

A avaliação do movimento de reorientação curricular apontou os problemas e desafios a serem enfrentados na sua continuidade. Como o processo era dialógico, muitos deles puderam ser resolvidos no desenvolvimento das ações; outros requeriam maior tempo para análise e tomada de decisões. Outros ainda, reportavam-se à continuidade do movimento nos próximos anos, já que uma eleição para o governo municipal estava por acontecer (2004). Apontamos algumas dessas dificuldades e desafios:

3.1 Dificuldades apresentadas durante o percurso de reorientação curricular

Percebemos durante o percurso a resistência à mudança, por parte dos educadores. Existe um conflito entre os sonhos de mudança e medo do novo; mudar o currículo implica em mudar a escola, e mudar a escola implica em mexer com concepções cristalizadas de educação (educadores e educandos).

Os educadores custaram a acreditar que o processo era coletivo. Além disso, foi difícil manter a centralidade da discussão no educando e nas suas necessidades; havia uma preocupação em se mudar a estrutura da EJA e acarretar perdas na vida profissional para os professores, como mudança de jornada de trabalho etc.

Existe também, por parte das escolas, dificuldade em vislumbrar novas possibilidades de organização da EJA (gestão e currículo) e também em se fazer mudanças nesta estrutura (tempo do aluno x tempo do professor).

Do ponto de vista da administração da Secretaria Municipal de Educação, ficaram algumas questões acerca da reorientação curricular, entre elas, está a que diz respeito às possibilidades reais de mudança por parte do sistema, considerando o tempo para implantação de mudanças (político x pedagógico) e financiamento necessário para a implementação de uma nova estrutura desejada.

3.2 Desafios para a continuidade da luta por uma nova EJA

Além dos desafios a serem enfrentados pelo próprio desenvolvimento do movimento de reorientação curricular, havia um outro, com relação à continuidade, foi um dos mais cruciais na avaliação, considerando que o Partido dos Trabalhadores (PT) perdeu as eleições municipais. Esse acontecimento implicou em mudança nas equipes centrais de administração e gestão de projetos e acarretou também inseguranças dos educadores quanto à continuidade do movimento.

Mesmo assim, foram apontados à nova equipe, a avaliação da EJA e os desafios para a continuidade do movimento de reorientação curricular: continuidade do atendimento da demanda por EJA (acesso e permanência); qualidade social da educação (aluno como sujeito de transformação social); formação de educadores (todos os segmentos) numa nova concepção de EJA; inclusão digital (educadores e educandos): viabilizar a estrutura existente em prol da EJA e criar novas possibilidades; manter e aperfeiçoar a Portaria que regulamentava a EJA na Rede Municipal de Ensino; promover e acompanhar os projetos de EJA nas escolas; e formação dos profissionais envolvidos com a EJA.

II O Movimento de Reorientação Curricular da EJA à luz da Pedagogia Freireana

Esta segunda parte do texto centrar-se-á em algumas das concepções Freireanas, que deram suporte teórico para o movimento da reorientação curricular.

Desvelando as políticas públicas para a EJA, podemos ver como se entrelaçam com o pensamento de Paulo Freire, em uma análise de sua validade no processo de reorientação curricular.

Durante todo o trabalho de reorientação curricular a pedagogia freireana foi a base para a reflexão teórica, especialmente na busca de elementos que fundamentassem a mudança da EJA nas escolas, na construção de currículos que favorecessem a inclusão e a valorização de jovens e adultos

alijados da possibilidade de acesso à educação de qualidade. Além disso, a gestão do processo de reorientação curricular deveria ser coerente com o pensamento freireano e assim o diálogo se interpôs como imprescindível no que diz respeito à forma de desenvolvimento de todo o trabalho que envolveu inúmeras pessoas no mesmo sonho de mudança.

Nesta perspectiva, destacamos três concepções que podem ajudar a elucidar alguns dos desafios apresentados no movimento de reorientação curricular: *mudança* – não apenas na educação de jovens e adultos, mas na perspectiva de transformação social; *dialogicidade* – como opção política adotada durante todo o percurso, numa postura de relação horizontal com educadores e educandos; e *currículo* – como objeto de construção histórico-político-cultural na construção de conhecimentos.

1. Educação e Mudança (Transformação Social)

Um dos princípios que deram base ao movimento de reorientação curricular foi a crença de que a transformação social é possível e que educação pode contribuir para com esse processo de mudança – e mudança para que as pessoas sejam mais livres, mais humanas, mais felizes.

Em Freire, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas não prescinde dela para a mudança e, mais ainda, acredita que mudar é possível:

No momento em que nós inventamos uma linguagem e a produção social dessa linguagem, mudar é possível. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. (...) a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível! (...) Não é possível ser um ser interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente (FREIRE, 2001 p.170-171).

Freire (1995, p.70) diz ainda que “não podemos alimentar a idéia de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo trabalho”, mas que “estas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade”.

Podemos dizer que a educação passa a ter sentido, para homens e mulheres, quando estes despertam para sua realidade, como possibilidade histórica de mudanças. Dessa maneira, a educação instrumentaliza o sujeito para intervir no mundo, no sentido de transformá-lo.

Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 2000a, p.121).
... não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (2000b, p.64).

No desvelar da consciência ingênua para uma consciência crítica, o sujeito pode olhar para a realidade com o olhar crítico necessário para questionar sua estrutura e, como parte dessa estrutura, na contradição que ela apresenta, ver a possibilidade de mudança.

Para Freire (2004, p.79), *mudar é difícil, mas é possível*. Essa afirmação está intimamente ligada à possibilidade de transformação social. Tem a ver com esperança, do verbo esperar, não do verbo esperar. Para mudar é preciso atuar, fazer acontecer, acreditar na sua possibilidade enquanto intervenção de sujeitos históricos.

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

2. Dialogicidade

O diálogo, em Freire é visto como um fenômeno humano; um encontro de homens mediatizados pelo mundo; encontro como ato de criação. O diálogo é tido como condição para a construção do conhecimento; comunicação para a verdadeira educação. Segundo o autor

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. (...) é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (...) na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com

os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE, 2003, p.122-123).

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

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

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

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

A escolha pelo diálogo pressupõe a participação efetiva de todos os envolvidos e esta participação, de acordo com Paulo Freire, vai além da colaboração; implica em estar presente na História e não simplesmente nela estar representada, numa participação política que inclui, principalmente, a tomada de decisões em conjunto com aqueles que são a razão de ser da mudança

proposta. Para Freire, a participação é um caminho de realização democrática. Não é concessão; é conquista de espaço para voz, para voto, para intervenção. Assim, o conceito de participação está ligado ao princípio de que todos têm conhecimento e que o conhecimento não se constrói com uns sobre ou para os outros e sim na relação com os outros (FREIRE, 1995, p.75).

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

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

3. Currículo e Construção do Conhecimento

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

Nesse sentido, construir um currículo ou currículos para a educação de jovens e adultos, implica, entre outros aspectos, em: a) possibilitar a compreensão, o reconhecimento e a consideração dos educandos e dos educadores, nos processos vividos; b) incorporar as diferenças como identidade desses sujeitos, na perspectiva histórica de transformação social; e c) buscar o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção do conhecimento, estimulando a autonomia dos educandos, na perspectiva de vivência da cidadania ativa. Isto nos move a pensar

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

Falar em *currículos* nos remete a uma forma de ver o conhecimento como possibilidade plural, intimamente ligado ao pressuposto de que a autonomia é possível por parte de quem os constrói e não de algo imposto oficialmente, para ser cumprido pelos executores.

Outro elemento refere-se à *forma* como se dá esse processo: os educadores, da mesma forma como ficam instigados, resistem em discutir esse tema, pois alegam experiências vividas, nas quais os currículos foram feitos *para* eles e *para* os educandos. Na área de educação, há uma crítica a *pacotes* prontos, que trazem mudanças no currículo, ao mesmo tempo em que se percebe a dificuldade em entender como seria possível operar mudanças de um modo efetivamente participativo. Um outro elemento ainda a ser considerado, é o *fazer* do currículo no cotidiano da escola, que envolve questões relacionadas ao próprio conhecimento e às práticas relacionais no processo educativo.

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

Isso pressupõe alguns elementos que se referem não só a conteúdos, mas à forma, indicando *o que se faz e como se faz*, no processo de construção. Quando falamos sobre o “*o que*” referimo-nos a todo conteúdo a ser aprendido/ensinado por educandos/educadores e educadores/educandos, que vão para além daqueles selecionados por professores de cada disciplina. Esses conteúdos podem ser desvelados no cotidiano escolar, seja na sala de aula, seja no atendimento dado ao aluno pela equipe técnica ou administrativa da escola, seja no modo de se relacionar entre os sujeitos de diferentes segmentos de uma escola. Cada um desses sujeitos traz consigo uma marca identitária cultural, que deve ser reconhecida no diálogo entre diferentes, pois a emancipação é entendida também como a

possibilidade de reconhecer a diferença do outro, numa relação sem hierarquização, onde todos aprendem e todos ensinam.

Para Freire (1995, p. 45), a questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde”.

Conclusão

Quando se refere à educação de jovens e adultos, Freire (2006) afirma que “para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (p.58).

Entendemos que para viver o processo dialógico na relação educador-educando é preciso que se viva esta relação pro inteiro, especialmente quando se pretende realizar mudanças num nível mais amplo que a sala de aula.

Desde o início do movimento de reorientação curricular, a equipe de coordenação sabia que não seria fácil, mas acreditou que seria possível fazer acontecer a mudança da educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Da forma excludente como se apresentava o quadro naquele momento para uma forma de organização que permitisse a inclusão e a permanência de jovens e adultos na escola até a conclusão do Ensino Fundamental e com possibilidades de acesso a níveis mais elevados de ensino viu-se que seria necessário percorrer um longo caminho.

O pensamento de Paulo Freire permeou todo este movimento e, com base na sua pedagogia, deu-se num processo dialógico, na perspectiva da construção de novos currículos que estivessem em favor de jovens e adultos, respeitando suas especificidades e suas necessidades, valorizando seus saberes e vendo-os como sujeitos de direito.

Para manter-se fiel aos pressupostos da pedagogia freireana, em especial nestes três elementos abordados no trabalho, foram necessárias muitas idas e vindas na busca de uma fundamentação teórica e da relação desta com a prática. Foi a certeza de que estes fundamentos eram imprescindíveis para a realização da mudança que se forjou a formação dos educadores, em diferentes momentos do processo, fazendo-os partícipes da criação de uma nova educação de jovens e adultos.

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

Não entraremos aqui na análise de resultados enquanto produto acabado, pois não é este o foco deste trabalho, mas fazendo uma avaliação do mesmo enquanto processo dialógico, esta sim, apontou para resultados positivos que confirmam a nossa crença na possibilidade do diálogo enquanto elemento fundamental no processo de reorientação curricular.

Um olhar mais atento para o processo vivido nos faz acreditar também que o pensamento de Paulo Freire continua vivo e atual, validando processos dialógicos e inspirando educadores e educandos a trabalharem pela transformação não só da educação de jovens e adultos, mas da sociedade de modo geral, de modo que seja mais justa, onde as pessoas sejam mais solidárias e, principalmente, mais felizes.

Referências

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

_____. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. trad. Adriana Lopez, rev. téc. Lólio Lourenço de Oliveira. *Medo e ousadia – o cotidiano do Professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FREIRE Ana Maria Araújo org. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SME-SP. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo (Caderno + encarte: 2003; cadernos 2 a 6: 2004).