

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002750



FE

TCC/UNICAMP F391c

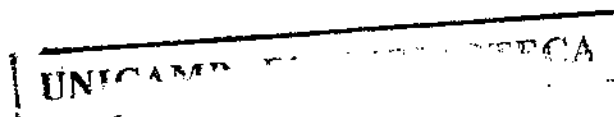
Carolina Puzzi Fernandes

**CONSTRUÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO
MATERIAL DIDÁTICO NO PEIS**

CAMPINAS

2005

971909902



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carolina Puzzi Fernandes

**CONSTRUÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO
MATERIAL DIDÁTICO NO PEIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a conclusão da graduação de licenciatura em Pedagogia sob a orientação da prof. Dra. Sonia Giubilei.

CAMPINAS

2005

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA.....	F391c
V.....	
TORNO.....	2750
PRE.....	123/2006
C.....	X
PREÇO.....	
DATA.....	24/03/06
Nº CPD.....	349634

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Fernandes, Carolina Rizzi
F391c Construção e dinamização do material didático no PEIS / Carolina Rizzi
Fernandes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Sônia Giubilei
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação de adultos. 3. Material
didático. 4. Formação de professores. I. Giubilei, Sônia. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-283-BFE

Dedico este trabalho à vida, a esta força maior que muito tem me ensinado, sempre me conduzindo aos caminhos e experiências que eu preciso trilhar para sempre me aperfeiçoar e ser feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao próprio PEIS que tem me proporcionado, além do presente estudo, todo um aprendizado bem como uma formação contínua enquanto educadora.

À professora Sonia Giubilei por toda paciência que comigo ela teve e pelo fôlego em manter este projeto tão bonito e que traz tantos benefícios para seus alunos e professores, mas também a todos aqueles que dele tomam conhecimento, justamente por significar uma luzinha no final do túnel, um foco de resistência e esperança na possibilidade de uma educação mais fraterna e amorosa.

À todos os meus familiares, ao meu namorado e a meus amigos que me apoiaram ao longo da produção com idéias e palavras de incentivo.

Aos meus alunos do PEIS que também me apoiaram com palavras e ações amigas, bem como por me entenderem nos momentos em que eu estive ausente para a coleta de dados e realização da pesquisa.

Enfim, acredito que todo a construção do conhecimento é uma jornada que só é possível porque possuímos, a nossa volta, pessoas que nos apóiam e nos dão forças para prosseguir, então agradeço a todos que de alguma forma colaboraram para a realização do presente estudo.

RESUMO

O presente estudo foi realizado com o objetivo de entender como se dá o processo de dinamização e construção do material didático no PEIS, um projeto de extensão da Unicamp, dirigido por uma docente da própria instituição mencionada, projeto este que se destina à educação de adultos e à formação de professores para esta modalidade de ensino. Como forma de melhor entender este processo, procurou-se compreender o modo como cada professor prepara suas aulas e as fontes de apoio utilizadas por eles nesta preparação, bem como as maneiras como os próprios alunos participam deste processo. A pesquisa foi realizada com os professores de cada uma das disciplinas oferecidas pelo projeto, tiveram suas aulas observadas e, com cada um deles, foi realizada uma entrevista individual e semi-estruturada. Os dados coletados foram divididos em 10 categorias de análise e, como principais resultados da seguinte pesquisa temos: mesmo estando em diferentes níveis, todos os professores apresentam como norte princípios como o tema gerador, o interesse e necessidades dos alunos, bem como a realidade e a experiência de seus educandos que devem ser trazidos à tona durante as aulas, fundamentos estes que são essenciais para a ocorrência de uma educação de adultos de qualidade, que vise não apenas ensinar para passar nos exames e conseguir um diploma. Além disso foi possível constatar duas principais formas de participação dos alunos na preparação das aulas, uma direta e outra indireta.

Palavras-chave: educação de adultos, PEIS, material didático, formação de professores, Paulo Freire

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	08
Capítulo 1 – Breve Histórico do Livro Didático no Brasil.....	14
Capítulo 2 – PEIS: Projeto de Integração e Educação Social.....	24
2.1 – Histórico	24
2.2 – Estrutura e funcionamento.....	31
Capítulo 3 – Algumas considerações sobre a teoria de Paulo Freire.....	35
3.1 – Concepção de educação.....	38
3.2 – Concepção de educando adulto enquanto ser humano.....	41
3.3 – Metodologia de ensino.....	43
Capítulo 4 – Procedimentos Metodológicos.....	45
4.1 – Metodologia utilizada.....	45
4.2 – Sujeitos.....	46
4.3 – Procedimentos de coleta de dados.....	47
4.4 – Procedimento de análise de dados	47
Capítulo 5 – Análise dos Resultados.....	49
5.1 – Fontes de apoio.....	49
5.2 – Articulação dos professores na preparação das aulas.....	53
5.3 - Características do cronograma do semestre.....	58

5.4 - Características do planejamento de aula.....	61
5.5 - Critério de escolha dos conteúdos.....	65
5.6 - Relação do tema gerador com os conteúdos trabalhados.....	66
5.7 - Produção (elaboração) do material didático.....	70
5.8 - Participação dos alunos na produção do material didático.....	74
5.9 – Reuniões pedagógicas.....	77
5.10 – Mais algumas considerações.....	79
Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos.....	90
Anexo 1 – Documento do Projeto Educativo de Integração Social.....	90
Anexo 2 – Estrutura base da entrevista semi-estruturada realizada com os professores do PEIS.....	97

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar de se encontrar no início de qualquer trabalho científico ou obra literária, acredito que a introdução, ou pelo menos sua redação final, é uma das últimas partes a serem escritas. Isso porque ela não se restringe a uma mera apresentação. O conteúdo da introdução vai muito além, trazendo impressões e sínteses que só podem ser alcançadas quando da conclusão e após uma reflexão sobre o estudo realizado (obra escrita).

Deste modo vejo a introdução como um momento não apenas de apresentação mas também de reflexão, um momento no qual paramos e revivemos as lembranças de toda trajetória trilhada no decorrer da elaboração do presente estudo.

Assim sendo, esta história se inicia juntamente com minha trajetória escolar, realizando todo um caminho de volta à minha infância. Deste modo, se me volto para minhas lembranças mais antigas relativas à minha educação escolar, percebo que o livro didático sempre estava presente, constituindo um instrumento fundamental e aparentemente imprescindível para a realização do trabalho pedagógico.

Desta forma, ao longo de toda minha trajetória de estudos, o livro didático estava sempre presente, enquanto um instrumento que detinha o conhecimento (visto como a fonte de conhecimento) e que era recebido e estudado sem contestação, estabelecendo os conteúdos pré-programados, conteúdos estes que, muitas vezes, se distanciavam de minha realidade e dos demais alunos, enquanto pessoas inseridas num contexto sócio-histórico.

No ensino médio, por sua vez, deixei de ter o livro didático, em seu sentido estrito, mas seu lugar foi logo substituído pelas apostilas, que desempenhavam o mesmo papel, e que, assim como os antigos livros didáticos do ensino fundamental, eram seguidas fielmente pelas professoras e professores que acabavam por subordinar os

interesses e a motivação dos alunos à necessidade de seguir a lista de conteúdos estabelecidos pela apostila.

Paralelamente à minha trajetória de estudos, exerci, também, a função de professora particular para alguns de meus coleguinhas ou para crianças que me procuravam com dificuldades nas mais diferentes matérias. Assim, durante minhas “aulas” não seguia nenhum livro didático, elaborava meus próprios resumos, justamente por acreditar que, muitas vezes, os conteúdos apareciam com uma complexidade maior nos livros didáticos do que realmente possuíam.

Além disso, procurava relacionar sempre os exemplos que eu dava com a vida da criança: quando meu “aluno” era um amiguinho, colocava no exemplo nomes de outros de nossos amigos, ou de algum “paquerinha”; quando eram crianças que eu não conhecia direito, procurava sempre descobrir do que ela gostava para poder utilizar seus assuntos preferidos em meus exemplos.

Esta sempre foi uma atitude intuitiva que eu praticava, uma vez que ainda não possui nenhuma formação em pedagogia ou magistério. Apenas a realizava porque a minha experiência dizia que ela era bem sucedida e auxiliava os alunos a gravarem melhor os conteúdos para as provas. Mal sabia eu que estava seguindo os ensinamentos de um renomado educador, Paulo Freire.

Deste modo, apesar desta ser minha primeira ruptura com o livro didático, eu ainda não a via como tal, sendo que minhas primeiras reflexões sobre o livro didático começaram a surgir durante meu curso de Pedagogia na UNICAMP, mas ainda de forma não tão sistematizada ou concreta.

Foi apenas quando eu comecei a estagiar no PEIS (Projeto Educativo de Integração Social), um projeto com a educação de jovens e adultos coordenado pela

professora Sonia Giubilei, é que eu comecei a ter minhas primeiras rupturas reais com o livro didático.

Isso porque, quando cheguei ao projeto, inicialmente na posição de estagiária e, posteriormente, na posição de professora, deparei-me com um modo totalmente diferente de organizar o trabalho escolar, guiado pelos ideais de Paulo Freire, e, que para minha surpresa inicial, não seguia nenhuma estrutura de um livro didático.

Pelo contrário, cada semestre era organizado em torno de temas geradores, que eram escolhidos coletivamente, por alunos e professores durante as socializações (reuniões semanais nas quais eram discutidos assuntos relativos ao tema gerador).

Os conteúdos, por sua vez, deveriam estar relacionados com o tema gerador, sendo que estes seriam escolhidos também juntamente com os adultos e o conhecimento era construído por meio do diálogo e da leitura das mais diversas fontes (jornais, revistas, poesias, histórias de vida e, até mesmo, dos próprios livros didáticos). Sendo importante destacar que os professores deixam de ser vistos como os únicos a possuírem conhecimentos, sendo que os alunos também se tornam responsáveis por trazer informações novas (novos conhecimentos) que irão se complementando e resultando nos conteúdos estudados.

Portanto, toda esta organização não era uma mera escolha metodológica, ela estava apoiada em todo um corpo teórico coerente deste respeitado educador brasileiro, Paulo Freire, que acredita que, antes de ler as palavras, as pessoas devem aprender a ler o mundo, conscientizando-se não apenas de si mesmo, mas do mundo que os cerca. Todas as pessoas, principalmente as jovens e adultas, trazem consigo toda uma história de vida e um cabedal de conhecimentos que devem ser considerados ao longo de todo seu processo educacional.

Além disso, faz-se necessário acrescentar que, em especial na modalidade de jovens e adultos, é escassa a produção de material didático, sendo que os existentes tendem a infantilizar o adulto, utilizando-se dos mesmos desenhos e atividades elaboradas para as crianças, desconsiderando, deste modo, toda a experiência de vida e todos os conhecimentos adquiridos pelos adultos ao longo de sua existência.

Desta forma, a par desta realidade encontrada, bem como das dificuldades e experiências tidas por mim, enquanto educadora do PEIS, passei a refletir melhor sobre este processo de elaboração do material didático no projeto. Assim, passei a ter necessidade de compreender melhor como os outros professores do projeto desenvolviam este processo com seus alunos, bem como quais eram as principais fontes às quais recorriam. Deste modo, a partir destas reflexões afloraram as seguintes questões:

- *Como os professores preparam sua aula no PEIS? A que fontes recorrem?*
- *Quais as principais fontes às quais os professores recorrem para este processo de elaboração.*
- *De que maneiras os alunos participam da elaboração do material didático e da escolha do próprio conteúdo a ser trabalhado?*

Com base no tema apresentado e, mais especificamente, na problemática que será abordada no presente estudo, é possível destacar o seguinte objetivo geral:

- *Compreender como se dá a construção (elaboração) e dinamização do material didático no PEIS*

Já com relação aos objetivos específicos do presente trabalho podemos apresentar os seguintes tópicos:

- *Determinar quais as formas utilizadas, pelos professores do PEIS, para preparar suas aulas.*
- *Determinar as principais fontes às quais os professores recorrem para este processo de construção e dinamização do material didático e preparação das aulas.*
- *Determinar as maneiras com que os alunos participam da elaboração do material didático e da escolha do próprio conteúdo a ser trabalhado.*

Apresentada a problemática, bem como os objetivos do presente estudo, acredito ser necessário apresentar uma justificativa para a sua realização: por que realizar um estudo sobre o material didático na educação de adultos?

Como primeira razão, temos o fato de que esta modalidade da educação, a educação de jovens e adultos, tema no qual se insere o presente estudo, é um assunto bastante discutido na atualidade, uma vez que, em nosso país, uma parcela considerável da população ainda se encontra analfabeta ou não teve a oportunidade de concluir seus estudos no período considerado regular.

Somada a esta realidade, temos, atualmente, a difusão de inúmeros cursos supletivos que têm como objetivo apenas fazer com que estes jovens e adultos passem nos exames, sem se preocupar com sua formação enquanto pessoas (com sua conscientização).

É justamente por este motivo que o PEIS, por ser uma realidade diferente e, por que não, num foco de resistência a este sistema injusto e exploratório, consiste num importante projeto a ser estudado, como forma de mostrar que existem, sim, alternativas ao modo de organização e estruturação do trabalho didático e como forma de compreender melhor todo este processo de naturalização do livro didático.

Além disso, é de fundamental importância para todo educador entender como se dá o processo de construção de conhecimentos pelos alunos, de modo que possa estar sempre refletindo sobre sua própria prática, seja por meio de uma auto-análise ou pela comparação com os demais professores, como forma de estar sempre se aperfeiçoando e garantindo a realização de um aprendizado significativo por parte de seus alunos, formando-os não apenas enquanto alunos, mas principalmente enquanto pessoas conscientes e críticas de sua realidade.

Em consonância com estas necessidades temos Iturra (apud VIEIRA, 1999) e Vieira (1999) que defendem a importância dos métodos auto-biográfico e comparativo no cotidiano dos professores, como importantes elemento para a formação de professores e análise de sua prática. Assim, acreditam na existência de uma escola ativa, que de posse de professores reflexivos possa proporcionar

contextos sociais estimulam de diferentes modos os sistemas cognitivos dos indivíduos. O ensino e a cultura não são coisa absoluta; não constituem norma única e universal para todos lhe acederem. Há que ter em conta o caráter relativo e social da educação, do ensino e da cultura num dado momento histórico, conjunturalmente, portanto, e em cada civilização. E é para a contextualização do aluno que se tem que preparar também o professor do século que se aproxima: construir práticas e representações interculturais em quem as tem pouco desenvolvido.” (VIEIRA, 1999, p. 357)

Com base nos elementos apresentados, acredito ser este um estudo de fundamental importância para a minha formação enquanto educadora, mas também como uma relevante contribuição para melhor compreensão do processo de elaboração do material didático no PEIS, bem como uma forma de entender e conhecer esta abordagem tão coerente de realizar a educação (formação) dos adultos.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Ao longo de toda história e desenvolvimento do livro didático no Brasil, duas dimensões, em especial, que sempre caminharam juntas causando mutuas influências e compondo a visão detida em cada momento histórico, que são: a dimensão histórica, propriamente dita, e a política. Isso porque

poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a 'Nova República' (FREITAG, 1989, p.11)

Assim, se observarmos a história do livro didático, no período mencionado, é possível perceber que a dimensão política do livro didático está estritamente relacionada com a política estatal do livro didático, sendo possível afirmar, inclusive, que ambas são idênticas uma vez que o Estado era praticamente o único responsável pela realização das políticas do livro didático.

É possível constatar, também, ao longo da história do livro didático no Brasil inexistiram outras instituições que fossem capazes de influenciar, formular ou redirecionar o processo de tomada de decisão do livro didático:

Mesmo as instituições de peso como a Igreja, as editoras, o mercado livreiro, as associações científicas

ou os sindicatos (operários e de professores), as organizações de pais e alunos, etc., não têm revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que os autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores. Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático (...) Elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (...), deixando que o Estado encomende, isto, é, compre o maior número de livros de sua coleção. Para tal, elas seguem à risca, os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são sancionados. (FREITAG, 1989, p. 22)

Como consequência temos que a política do livro didático, não apenas no período mencionado mas ao longo de toda história de nosso país, sempre consistiu num reflexo da política educacional global que, por sua vez, irá ser fortemente influenciada e até mesmo determinada pelas mudanças econômico-estruturais que vão ocorrendo ao longo da história da sociedade brasileira.

É justamente por este motivo que podemos afirmar, conforme foi feito na citação apresentada, que a história do livro didático nada mais é do que uma seqüência cronológica de leis que irão refletir justamente as mudanças da sociedade mencionada.

Em confluência com todo este panorama apresentado, temos como agravante a escassez de estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil, bem como sobre as políticas públicas que dirigiram sua trajetória:

Enquanto nos países economicamente mais avançados a pesquisa científica e a crítica do livro didático já se encontram perfeitamente institucionalizados, redirecionando periodicamente o conteúdo e o uso do livro didático, no Brasil a pesquisa sobre o livro e sua crítica se limitaram, por longas décadas, a estudos isolados de cursos de pós-

graduação, que via de regra permanecem engavetados, sem merecer a atenção dos técnicos, assessores e burocratas que vinham fazendo política do livro didático no Brasil. Só muito recentemente (a partir do início da década de 80), essa tendência vem sendo revertida, pela institucionalização e atuação de equipes de pesquisa que (...) vêm pesquisando sobre o livro didático, procurando influenciar – via publicações e debates públicos – os destinos da educação brasileira, em geral, e do livro didático, em especial. (FREITAG, 1989, p. 24)

Em consonância com o que foi apresentado por Freitag (1989), temos as informações trazidas por Guimarães, Oliveira e Bomeny (1984):

Não seria exagero dizer que se podem contar nos dedos os textos sobre o livro didático no Brasil. Em uma biblioteca como a da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, não se encontram nas estantes mais do que quatro ou cinco livros que tratem especificamente do tema: alguma coisa sobre conteúdo, sobre legislação passada e atual, alguns relatos sobre as agências comprometidas com o livro didático, alguns artigos de jornais ou revistas, mas nada de mais abrangente ou sistemático. (p. 19)

Assim sendo, nosso breve histórico do livro didático no Brasil se inicia na década de 30, década esta marcada pela Revolução e pela Crise Mundial, na qual observamos a queda da moeda brasileira e o conseqüente encarecimento do livro didático estrangeiro.

Deste modo, podemos afirmar que o livro didático brasileiro é uma conseqüência da Revolução de 30 uma vez que ela é que propiciou as condições históricas para seu desenvolvimento e crescimento, justamente pelo fato de que, com o encarecimento dos livros didáticos estrangeiros, os livros brasileiros, que antes eram os mais caros, passaram a poder competir com os estrangeiros.

Então, em 1937, surgem as primeiras iniciativas do Estado Novo, que cria o INL (Instituto Nacional do Livro) no sentido de garantir que obras de interesse educacional e

cultural fossem divulgadas e distribuídas. O mencionado órgão tinha como principais funções o planejamento das atividades relacionadas ao livro didático e o estabelecimento de convênios com outros órgãos e instituições com o objetivo de assegurar a produção e distribuição do livro didático brasileiro.

No ano seguinte, temos o decreto de lei 1006 de 30/12/1938 que irá trazer, pela primeira vez, em que deve consistir o livro didático e como ele deve ser entendido. Por meio deste decreto é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por uma comissão, nomeada pela Presidência, com a função de examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros que sejam interessantes de serem traduzidos e determinar a abertura de concursos para a produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país.

Além das funções supracitadas, a CNLD possuía um rol de competências e atribuições que assim se apresentam:

Examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país. (Guimarães, Oliveira e Bomeny, 1984, p. 33)

Com relação à criação desta Comissão, é importante destacar que ela não possuía uma função meramente didática, na verdade ela consistia numa forma de controle político-ideológico do livro didático, função esta que pode ser melhor percebida quando observamos o contexto no qual foi criada: ela fazia parte de uma série de medidas realizadas com o objetivo de controlar e reestruturar o sistema educacional brasileiro.

Dentre estas medidas temos a introdução do estudo do ensino moral e cívico em todos os níveis da educação, incluindo o ensino industrial e o profissionalizante. Foi criada, ainda, a primeira universidade rural no Rio de Janeiro com o objetivo de fortalecer o ensino agrícola.

Outra medida foi a extinção de escolas destinadas a filhos de imigrantes, de língua estrangeira; foram desestimulados os estudos propedêuticos e universitários dos antigos bacharéis. É importante destacar que as medidas supracitadas tinham como objetivo implícito o de assegurar a unidade nacional

Como forma de confirmar a existência de todo um contexto político e ideológico por trás da criação desta comissão, temos o discurso realizado pelo ministro da Educação da época. G. Capanema, que resumiu a concepção ideológica existente implícita nas medidas apresentadas:

“A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores; ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado.” (FREITAG, 1989, p. 25)

Já na década de 60, são assinados os acordos MEC/USAID, entre o governo brasileiro e o americano, convênio este que tinha como objetivo tornar disponível, gratuitamente, cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros.

É necessário destacar, também, que um desses acordos destinou-se justamente à criação de uma Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), comissão esta que tinha como objetivo a realização de um programa de desenvolvimento que tinha como medidas a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento tanto para instrutores como professores para os níveis federal à municipal das escolas.

Estes acordos, na realidade, não eram uma ajuda da USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), mas sim uma forma de controle norte americano do mercado do livro didático no Brasil, juntamente com um controle ideológico uma vez que cabia aos órgãos técnicos da USAID a elaboração de cartilhas e livros didáticos, sendo determinados por eles seus conteúdos, formas (letra, desenhos, etc). É importante destacar que até mesmo a fundamentação pedagógica presente nestes livros deveriam seguir as instruções e orientações dos assessores americanos que eram responsáveis pela implementação do programa.

Entretanto o controle ideológico americano não se restringia ao controle da criação e formatação do livro didático, este controle buscava reformular todo o sistema educacional brasileiro, implantando o modelo anglo-saxônico e procurando neutralizar todas as influências anteriores (européias, especialmente as francesas). Assim, o modelo anglo-saxônico passou a ser considerado o mais eficaz, tanto no ponto de vista técnico, político e econômico.

Ainda na década de 60, em 1968, foi criada, também a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) que, em 1976, assumiu, por meio de um decreto presidencial, o PLID (Programa do Livro Didático que foi o substituto da antiga COLTED, substituição esta realizada pelo decreto de lei 68.728 de 08/06/71) que, até então, era responsabilidade do INL.

Na década de 1980, a política pública do livro didático, por sua vez, passou a estar profundamente vinculada com as crianças carentes, sendo visto como um recurso de linguagem adequado para ser utilizado com os alunos oriundos das classes populares e de baixa renda. Assim sendo, foram lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) e, posteriormente as do PLIDEM (ensino médio) e PLIDESU (ensino supletivo).

Em 1983, é criada, por um decreto de lei, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), um órgão subordinado ao MEC com o objetivo de dar assistência aos estudantes pré-escolares, de ensino fundamental e médio de modo a facilitar o processo didático-pedagógico. Entretanto, esta centralização da assistência dos estudantes trouxe inúmeras dificuldades, como a dificuldade de entrega e distribuição dos livros didáticos nos prazos previstos.

Com o objetivo de vencer as dificuldades, em 1984, foi criado um Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, composto por diversos políticos e cientistas de diversas áreas.

Entretanto, apesar de ter vários poderes delegados a este comitê, este nunca conseguiu atingir o mesmo peso das comissões anteriores (CNLD e COLTED), sendo que sua atuação acabou por se restringir a algumas sugestões que foram parcialmente integradas ao decreto de lei 91.542 de 19/08/85. Entretanto, logo após a assinatura deste decreto esta comissão foi desativada pelo presidente da FAE.

Portanto, é possível perceber que não se desenvolveu uma memória das políticas públicas desenvolvidas para tratar dos livros didáticos, uma vez que existiram diversas iniciativas que, a cada governo, tinham seus ideais modificados, sendo, constantemente, criadas novas comissões e instituições por meio de inúmeros decretos, sem a reflexão do que já havia sido feito e criado, numa série de rupturas e ausência de reflexões.

Faz-se necessário destacar, ainda, um outro aspecto que teve influência direta na utilização e difusão dos livros didáticos: dentre os acordos MEC/USAID, existia um que definia a formação de professores em licenciaturas com a duração de apenas 2 anos. Na atualidade os cursos de licenciatura têm a duração de 4 ou 5 anos e mesmo assim é um consenso que este período ainda é insuficiente para a formação de educadores.

Assim sendo, os professores formados nestes cursos de duração de dois anos acabavam por não receber uma formação consistente e completa, acabando por ter que se apoiar nos livros didáticos. Com todos os problemas que pudessem apresentar, os livros didáticos eram vistos como única saída por estes professores para a complementação de uma formação incompleta e deficiente.

Somado a isto, temos ainda, toda a esfera ideológica que se desenvolveu no Brasil ao longo de toda sua história de utilização do livro didático, uma vez que é mais fácil controlar ideologicamente os livros, uma vez que seus conteúdos já estão pré-programados, bem como os exercícios e a maneira de transmitir estes conteúdos:

Pode-se perceber que o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É freqüente a referência à idéia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido está em sua função expressa de codificar, sistematizar, e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma 'base comum', um conjunto de informações que confirmem uma unidade à classe de alunos. (GUIMARÃES, OLIVEIRA E BOMENY, 1984, p. 28)

Também com relação ao livro didático na atualidade, temos o interessante comentário realizado pelos mesmos autores supracitados:

O livro como material didático, na atualidade, é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor" (GUIMARÃES, OLIVEIRA E BOMENY, 1984, p. 27)

A educação de adultos, em especial, não se viu alheia aos acontecimentos descritos, tendo também sua história fortemente influenciada pelas esferas política, econômica e ideológica, esferas estas que sofreram diversas transformações ao longo da história de nosso país.

Apesar disso, é possível afirmar que esta modalidade da educação foi, em diversos momentos, deixada em segundo plano, ocupando um espaço de menor importância nas políticas públicas.

O livro didático específico para a educação de adultos seguiu este mesmo destino, tendo sua história marcada pela escassez não apenas em quantidade, mas também em variedade e qualidade. Esta realidade é agravada pelo fato de que os cursos de formação de professores têm como foco a educação de crianças e adolescentes, não preparando os futuros professores para trabalhar com o público adulto. Como resultado temos um professor sem um conhecimento das especificidades desta modalidade educacional e do próprio educando adulto que possui necessidades próprias que devem ser consideradas ao longo de todo seu processo de aprendizagem.

A realidade de má formação de professores, somada à escassez de livros didáticos elaborados especificamente para a educação de adultos, tem ocasionado a utilização de livros didáticos, elaborados para crianças, pelos professores de educação de jovens e adultos. É comum observarmos em cursos supletivos a utilização de cartilhas e a realização de atividades que infantilizam o adulto.

Outra importante consideração a ser feita é a de que, mesmo os livros didáticos que são produzidos mostram-se, na grande maioria das vezes, impróprios para a aprendizagem com adultos, uma vez que eles, em especial, necessitam de atividades que se relacionem com o seu cotidiano, com a realidade na qual vivem.

Além disso, o educando adulto possui toda uma história de vida, todo um conjunto de experiências que devem ser considerados em sua aprendizagem, que não deve ser um ato unilateral, no qual os professores ensinam e os alunos aprendem, mas sim uma troca, considerando-se que é comum o educando adulto ser mais velho do que o professor, possuindo maior experiência de vida e conhecimentos que muitas vezes não são considerados na sala de aula, mas que deviam ser valorizados durante uma aprendizagem na qual professor e aluno intercalam seus papéis, aprendendo conjuntamente.

CAPITULO 2

PEIS: PROJETO DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

“Neste momento que é noite, estou sentado em cima da minha cama meditando minhas dificuldades de conversar e ler os assuntos de estudo que vêm melhorando minha cultura que agora sinto falta de muitas palavras para me expressar no meu falar.” (Josué¹)

2.1 HISTÓRICO

Como meio de melhor compreender todo o processo de elaboração do material didático no PEIS, é necessário, primeiramente, conhecer e compreender sua história, sua constituição e o modo como se organiza e se estrutura o citado projeto.

Para conseguir estas informações, de fundamental importância, utilizamos as obras elaboradas pela coordenadora do projeto desde seu início, professora Sonia Giubilei, e por uma outra pesquisadora, Silmara de Campos, que se tem mostrado bastante comprometida com os ideais e com o desenvolvimento do projeto, sendo que ambas já realizaram pesquisas sobre ele. Além disso, foram utilizados, também, a minha vivência enquanto educadora do PEIS e um documento elaborado pela professora Sonia (vide anexo 1)

Campos (2004), em especial, em sua tese de doutorado, vai justamente buscar resgatar toda a história do PEIS por meio da reconstituição da memória individual e coletiva de educandos e educadores do projeto. História esta que também é apresentada por Giubilei (1993) em sua tese de doutorado que irá tratar sobre a formação de

¹ O presente texto foi produzido por um aluno do PEIS, da sala de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental e trazido para as professoras em um dos dias de aula.

professores na educação de jovens e adultos e, mais especificamente no próprio projeto PEIS.

Deste modo, nossa história sobre o PEIS se inicia no ano de 1982, quando a professora Sonia Giubilei era professora da PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e foi procurada pela supervisora de funcionários municipais da área da saúde, que lhe solicitou o oferecimento de um curso preparatório para os Exames Supletivos do Estado, uma vez que os funcionários só poderiam alcançar a almejada progressão funcional se tivessem o diploma de conclusão do ensino fundamental (primeiro grau na época).

No entanto, segundo ela (a supervisora dos funcionários), dadas as limitações de escolaridade que apresentavam, só através de um curso, via sala de aula, poderiam ser criadas situações ideais de preparo para aqueles exames. A busca desse curso, via Faculdade de Educação, devia-se às dificuldades financeiras desses funcionários, o que os impedia de procurar um Curso Supletivo particular, regular ou preparatório, tendo em vista que a escola pública nesse período não oferecia cursos noturnos supletivos de 5^a a 8^a série à população campineira. (GIUBILEI, 1993, p. 14)

Foi então que, com o surgimento desta necessidade, a professora teve oportunidade de passar a trabalhar com adultos das regiões periféricas da cidade de Campinas, por meio da coordenação de um projeto que, na época, recebeu o nome de “Projeto Supletivo Preparatório para Exames”, sendo importante destacar que o principal objetivo deste projeto era o de preparar os adultos apenas para prestarem os exames supletivos.

Apesar deste objetivo mais restrito, o Projeto Supletivo passou a funcionar, tanto para a professora como para os estagiários que a auxiliavam enquanto professores e organizadores do projeto, como um espaço para a análise de sua formação com

professores, a análise dos próprios cursos de licenciatura e, sobretudo, um momento de reflexão no qual podiam ampliar a sua compreensão sobre um novo educando que era o adulto, uma vez que, na maioria quase absoluta dos cursos, o enfoque estava direcionado para as crianças e adolescentes enquanto educandos e não para os educandos adultos.

Entretanto, é importante ressaltar a existência de inúmeras especificidades do educando adulto que devem ser conhecidas, consideradas e respeitadas, uma vez que existe uma parcela considerável da população adulta brasileira que se encontra nesta situação. Apesar disso, a grande maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura e pedagogia não possuem disciplinas específicas para o tratamento desta modalidade, muitas vezes nem tomando conhecimento de sua existência.

Portanto, o Projeto Supletivo, apesar de seu objetivo restrito de preparação para os exames, constituía um valioso espaço para estes estudantes/professores, sendo realizadas reuniões pedagógicas periódicas que consistiam num importante momento de discussão coletiva, possibilitando o estabelecimento de uma constante reflexão entre a teoria e a prática.

Assim sendo, todos os professores-estagiários do projeto não tinham suas atividades restritas à sala de aula, devendo, também, participar das reuniões pedagógicas nas quais eram discutidos os possíveis problemas enfrentados. Além destas reuniões, os professores-estagiários deveriam, ainda, participar de atividades extra-curriculares como debates, estudos do meio, entre outras.

Nesse sentido, o professor-estagiário ficava ciente de que seu trabalho pedagógico não deveria ser entendido como algo estático, mas que se construiria a partir das reações e dificuldades que os adultos apresentassem. Valer-se-ia o professor dos relatos e dos depoimentos dos alunos-adultos para, a partir dessas

É importante destacar que toda esta organização, baseada na prática de refletir sobre a ação e, sobretudo, sobre a realidade do educando adulto, fundamentava-se na concepção freiriana de educação que traz como um de seus nortes a formação permanente de educadores reflexivos.

Com relação ao funcionamento do Projeto Supletivo, nesta época, é necessário acrescentar que este funcionava apenas aos sábados, durante o período letivo, e de segunda à sexta, no período noturno, durante as férias, sendo cobrada dos alunos uma taxa para ser gasta com despesas com duplicação de textos elaborados e/ou selecionados pelos professores para serem utilizados com os alunos uma vez que o projeto não adotava livros didáticos. Esta quantia arrecadada também era utilizada para a aquisição de materiais de suporte às aulas.

No primeiro semestre de 1995, houve uma mudança na reitoria da PUC, sendo que a orientação desta nova gestão destinava-se a limitação da ação da universidade na comunidade. O Projeto Supletivo, entretanto, tomava um sentido oposto, uma vez que vinha aumentando sua quantidade de alunos, contando com um número expressivo de alunos. Foi então que a nova Diretoria da Faculdade de Educação da PUC solicitou que a quantidade de alunos deveria ser diminuída de modo a atender à nova orientação da reitoria.

A decisão da nova reitoria foi, então, comunicada a todos os integrantes do projeto, professores e alunos, para que fosse discutida e decidida, em uma plenária, qual posição seria tomada pelo projeto: diminuiriam o número de alunos ou mudariam a sede do projeto.

Deste modo, os adultos decidiram encontrar um novo local que pudesse abrigar a todos e no qual pudessem continuar o desenvolvimento do trabalho realizado pelo projeto. O novo lugar escolhido foi o Colégio Carlos Gomes, a tradicional escola de magistério da cidade de Campinas.

Entretanto, os bens materiais adquiridos pelo projeto não puderam ser levados ao novo espaço do Projeto, ficando como bens da Universidade e sendo necessário recompor todo o acervo adquirido nos treze anos de projeto.

Juntamente com a mudança de local, o projeto passou a tomar, também, um novo rumo, necessitando de um novo nome, coerente com as aspirações e características que haviam sido incorporadas durante os anos de funcionamento. Ele fora criado com o intento de preparar os jovens e adultos para o ensino supletivo, contudo, seus objetivos haviam se expandido e, naquele momento, pretendia-se formar plenamente o ser humano, preocupando-se não apenas com a sua formação cognitiva, mas, também, social e global, por meio de discussões a respeito de sua realidade e trazendo-a para dentro do projeto.

Foi, então, formada uma nova plenária com o intuito de decidir qual seria o novo nome dado ao projeto. Cada aluno que quisesse dar uma sugestão deveria, em seguida, justificá-la, dizendo o porquê de acreditar que o nome sugerido era o ideal para o projeto. O “nome vencedor” foi PEIS, Projeto Educativo de Integração Social, sugerido por uma aluna do projeto, Dona Quitéria, que já possuía uma idade avançada na época e que chegou, inclusive, após o término do projeto, a fazer a faculdade que tanto sonhava.

Campos (2004) apresenta um trecho das memórias de Dona Quitéria sobre esta mudança no espaço e no nome do projeto:

A partir do momento em que saímos da PUC não tinha mais sentido o projeto carregar o nome PUC. A

profa. Sonia e os outros professores tinham um objetivo concreto e um compromisso com os alunos. Houve problemas lá na PUC, que eles não aceitavam mais a gente lá... é, problema político. Foi quando o Diretor do Carlos Gomes nos aceitou lá. E foi discutido junto com os alunos a necessidade de mudar o nome do projeto. Me lembro que houve uma reunião no salão do Carlos Gomes, num sábado, onde tinham uns 180 alunos... e foram colocadas algumas pistas para nós pensarmos no nome. Foi falado do projeto, da idéia do que se esperava e o que nós esperávamos do projeto, eu me lembro que quando eu entrei no ônibus e pensava no benefício que o projeto fazia, nos valorizava e o nosso objetivo estava dentro do projeto. Eu me baseei na minha vida.. Eu fui do interior, nunca tive a oportunidade de estudar e ali eu me senti acolhida afetivamente pelos professores e eu pensei num nome que falasse, por si mesmo desta acolhida. E, dentro do ônibus veio este nome.. A palavra projeto não podia sair. Então dentro do ônibus eu escrevi este nome no caderno e larguei. Quando foi no sábado seguinte, antes de começar as aulas teve aquela coisa... de novo: vamos dar um nome para o projeto. Eu peguei e pensei: Vou colocar o meu, né. Teve vários nomes que saiu que nem dá para lembrar, e foi votado. E o nome que saiu e que vinha realmente ao encontro à nossa cultura e nossa necessidade e a maior parte dos alunos votaram foi isso aí! (p. 48)

Nesta plenária também foram definidos novos elementos do projeto: o estudo do meio e os temas geradores. Deste modo, o projeto passou a ter, em todos os semestres, um estudo do meio, em outras palavras, uma aula in loco, na aula os adultos poderiam conhecer e ter mais contato com novos aspectos da realidade estudada. É importante destacar, também, que o estudo do meio consiste num fechamento de cada semestre, no qual são relacionadas todas as discussões realizadas ao longo do semestre em torno do tema gerador.

Os temas geradores, por sua vez, como já foi exposto, são assuntos definidos no início do semestre por alunos e professores, assuntos estes que servem de base (de norte) para as discussões realizadas durante todo o semestre e, em especial, durante a socialização, momento no qual todos os adultos se reúnem para discutir desdobramentos do tema gerador.

Assim, o projeto permaneceu no Colégio Carlos Gomes por um curto período de tempo: do segundo semestre de 1995 até o fim de 1998, quando o diretor que autorizou a permanência do projeto no colégio se afastou do cargo e na nova diretoria teve que atender à nova orientação da Secretaria de Educação de Campinas que definiu que, nas escolas públicas, só poderiam ser desenvolvidas atividades ligadas à própria escola. Como o projeto não se enquadrava neste critério, suas atividades não eram relacionadas às atividades da escola Carlos Gomes, foi necessária uma nova reunião dos jovens e adultos para que fosse determinado um novo local para desenvolver as atividades do projeto e que pudesse abrigar o significativo número de alunos atendidos pelo projeto.

Foi então que, em meio às discussões, surgiu a hipótese de se buscar apoio na UNICAMP uma vez que a maioria dos integrantes do projeto, alunos e professores faziam parte desta instituição.

Foi agendada uma reunião com o Pró-Reitor de Extensão, prof. Dr. Wanderley Geraldi, com a grande maioria dos docentes. Nesta reunião foi apresentado um projeto que alcançou a sensibilização do Pró-Reitor, bem como seu entendimento acerca das necessidades e importância. Então este estabeleceu o contato do PEIS com o Diretor do Colégio Técnico da UNICAMP (COTUCA), Prof. Michel Sadala.

Assim, graças a essa reunião com o Pró-Reitor, o PEIS se tornou um projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UNICAMP, conseguindo não apenas um novo local para funcionar mas também um amparo financeiro, verba esta que só é utilizada para a realização dos estudos do meio (para pagar as despesas com transporte por exemplo), sendo que o restante dos gastos do projeto são pagos com taxas de inscrição dadas pelos alunos no início de cada semestre. O projeto funciona até hoje nas instalações do COTUCA.

2.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A. Objetivos e integrantes do PEIS

Como forma de iniciar a descrição da estrutura e funcionamento do PEIS, acredito que o mais indicado é apresentar princípios (objetivos) que norteiam este projeto, princípios estes que podem ser encontrados num documento elaborado pela Prof. Sonia Giubilei em novembro de 2004 (documento anexo), com a intenção de conseguir auxílio da UNICAMP no que se refere a um local para a realização do projeto (o COTUCA), como também para a aquisição de um auxílio financeiro para os gastos com o projeto. São eles:

1. Oferecer ao adulto uma educação que o faça participar de seu processo educacional mediante o desenvolvimento humanístico, psicológico e social;
2. Redimensionar a proposta metodológica de tal forma que o educando adulto possa obter uma aprendizagem mais efetiva;
3. Utilizar, como princípio educativo, o conhecimento trazido pelo educando-adulto, sem entretanto, permanecer nesse estágio;
4. Oferecer a oportunidade de educação àqueles que não puderam freqüentar a escola ou o fizeram de forma incompleta e também aqueles que desejam ampliar seus conhecimentos e relacionamentos;
5. Proporcionar um diálogo/interação entre os vários campos do saber humano;
6. Criar as condições para a formação do educador de adultos;
7. Desenvolver, a cada semestre, “Estudo do Meio”, técnica que permite um maior envolvimento dos adultos e professores numa atividade integradora e interdisciplinar. (documento anexo)

Como forma de atingir os objetivos supracitados, o PEIS possui uma classe de alfabetização e séries iniciais e classes específicas para cada matéria (matemática, português, inglês, física, química, geografia, história, biologia, ciências) que

correspondem ao supletivo de quinta a oitava série do ensino fundamental e primeira a terceira série do ensino médio.

Também em consonância com os objetivos apresentados, o PEIS funciona apenas aos sábados, sendo que, com esta configuração, pretende respeitar as especificidades de seus educandos, uma vez que são em sua maioria quase absoluta adultos trabalhadores, que ficariam sobrecarregados se tivessem que ir todas as noites, após um dia exaustivo de trabalho, ao supletivo.

Como outro motivo, temos o fato de que a grande maioria dos alunos do projeto pertence a uma classe social menos favorecida e moram nos mais diversos bairros da cidade de Campinas ou, inclusive, em outras cidades da região. Assim sendo, se o PEIS funcionasse de segunda à sexta, da mesma forma que outras instituições de ensino de adultos, muitos alunos não poderiam freqüentá-lo visto que não disporiam de dinheiro para pagar as passagens para comparecer todos os dias da semana no projeto.

Além de estar de acordo com os objetivos, este privilegiamento da condição do aluno adulto na decisão quanto a organização do projeto, pode também ser observado, de forma explícita, em outra parte do documento, que explica a quem o PEIS se destina:

O PEIS visa a atender, de um lado, adultos desescolarizados, semi-escolarizados ou com escolarização completa. Alguns têm por objetivo concreto a escolarização e a conseqüente certificação. Outros estão orientados para o convívio social, intelectual e humano que o estudo poderá proporcionar e gostam da situação de eternos aprendizes. (...) O alcance do Projeto está principalmente naquele adulto que vem encontrando dificuldades para retornar aos estudos. Seja pelo fato de apresentar as dificuldades de quem deixou a escola há um longo tempo, seja por não possuir condições financeiras para arcar com as despesas de um ensino pago, uma vez que as vagas nas classes de adultos na rede pública estão escasseando a cada ano. (documento anexo)

Uma outra característica que devem ter os educandos atendidos pelo projeto é a de que eles precisam ser maiores de 18 anos, sendo que, aqueles que possuem uma menor idade do que a determinada, serão incentivados a buscar uma vaga no ensino regular, modalidade esta na qual encontrará um grupo de educandos que possua visão de mundo e interesses compatíveis com os seus. Há um limite mínimo de idade para os educandos do PEIS, mas não um limite máximo, podendo participar, inclusive, alunos octogenários ou mais, se assim eles desejarem. Isso porque a filosofia do PEIS entende que

A experiência de vida acumulada ao longo de sua existência deverá ser um recurso pedagógico não desperdiçado pelo educador, uma vez que o adulto gosta de ver valorizada essa experiência. Como teve várias oportunidades de educação informal, a vida pessoal e profissional ensinou-lhe muita coisa. Querer ignorar isso é tratar o adulto como criança.(documento anexo)

Entre os objetivos elencados, encontramos o objetivo 6, que irá tratar especificamente da formação de professores. Assim, como forma de atingir estes objetivos, todos os professores do projeto devem desempenhar não apenas suas funções letivas, mas devem, também, participar de reuniões pedagógicas, as quais são realizadas periodicamente (uma vez por mês após o período das aulas) nas quais são discutidos diferentes aspectos do cotidiano, sempre embasados pela teoria (a cada reunião os professores devem ler um texto teórico indicado de forma que possam estabelecer uma relação entre sua prática e a teoria, buscando sempre aperfeiçoar-se e obter uma formação mais completa).

B. Estrutura Física e Administrativa

Já com relação à estrutura física do projeto, que, conforme já foi exposto, se realiza no COTUCA, é possível afirmar que o PEIS tem direito a quatro classes que são disponibilizadas apenas nos sábados nos quais a escola funciona (em feriados e finais de

semana nos quais são desenvolvidas outras atividades no colégio, como, por exemplo, eleições, as aulas do PEIS são suspensas).

Além das salas, o projeto possui uma pequena biblioteca e alguns materiais pedagógicos, como, por exemplo, um retroprojektor e diversos mapas para as aulas de geografia, história e biologia.

Descrita a estrutura física do PEIS, passemos à estrutura administrativa: como já foi afirmado, o PEIS é um projeto ligado à reitoria de extensão da UNICAMP. Assim sendo, é coordenado por uma docente da própria universidade, a professora Sonia Giubilei, criadora e idealizadora do projeto. Junto com ela, temos a Maria Fernanda que é uma professora da rede pública de educação de adultos de cidades da região e mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, que já atuou como professora de matemática da sala de alfabetização e séries iniciais no projeto, e que, desde o início do ano de 2005, auxilia a professora na organização do projeto, cuidando de atividades como a matrícula dos alunos, cadastro de professores, organização do livro ponto e do diário de classe, entre outras funções organizacionais.

É importante destacar, também que, ao início de cada semestre, tanto alunos como professores preenchem uma ficha com seus dados, sendo que, no caso dos alunos, é cobrada uma taxa para cobrir as despesas com xerox e o lanche.

C. Organização das Atividades

Com relação mais especificamente à organização das atividades, temos a seguinte disposição: as aulas se iniciam as oito da manhã, são realizadas apenas aos sábados, exceto nos feriados, indo até as dez horas, quando acontece uma pausa para o lanche que é seguido da socialização. Em seguida, os alunos retornam às atividades indo

até meio dia e meia a classe de séries iniciais e alfabetização e até uma hora da tarde as demais classes.

Já o cronograma de aula é sempre elaborado no início de cada semestre de acordo com as necessidades dos alunos e a disponibilidade dos professores, que são todos voluntários e, em grande parte, são estudantes dos cursos de licenciatura da UNICAMP ou graduados no curso de Pedagogia da UNICAMP. Desta forma, as aulas da sala de alfabetização e séries iniciais possuem apenas aulas de português e matemática, apesar de serem trabalhados textos relacionados ao tema gerador e que acabam por englobar todas as disciplinas. Já as aulas de ensino fundamental (5º a 8º série) e do ensino médio possuem seu cronograma organizado e ilustrado pelo quadro que assim se apresenta:

PEIS – HORÁRIO DE AULAS

2º SEMESTRE/2005

8 HORAS	9 HORAS	10:15 HORAS	11:15 HORAS	12:15 HORAS
PORTUGUÊS Ensino Fundamental	GEOGRAFIA Ensino Fundamental e Médio	S O C I A L I Z A Ç Ã O	CIÊNCIAS Ensino Fundamental	MATEMÁTICA Ensino Fundamental
HISTÓRIA Ensino Fundamental	PORTUGUÊS Ensino Médio		MATEMÁTICA Ensino Médio	FÍSICA Ensino Médio
QUÍMICA Ensino Médio	BIOLOGIA Ensino Médio		INGLÊS Ensino Médio	

Conforme é possível observar no quadro, entre as atividades desenvolvidas existe uma denominada socialização que, conforme já foi dito, é um momento de fundamental importância, podendo ser considerada, inclusive, o coração do PEIS, uma vez que consiste em um relevante espaço para a discussão do tema gerador, podendo ser estabelecida uma relação entre a realidade do aluno e o que está sendo discutido.

Todos os alunos fazem parte da socialização, independente da sala na qual se encontram. Deste modo a socialização, juntamente com o horário do lanche, acaba consistindo em um rico momento de união de todos os alunos do projeto, bem como de troca de experiências e idéias.

CAPÍTULO 3

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DE PAULO FREIRE

Como característica marcante e ideológica que serve de fio condutor para a organização das atividades do projeto temos a teoria criada, desenvolvida e praticada por Paulo Freire ao longo de toda sua vida de educador.

Deste modo, nada mais válido do que tecer algumas considerações acerca desta brilhante teoria, reconhecida não apenas em nosso país, mas também no mundo todo, como forma de ilustrar e embasar o que foi exposto acerca da história e estrutura do PEIS, bem como uma forma de fornecer subsídios para a análise dos dados colhidos e resultados obtidos.

3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Freire não acredita na existência de uma educação neutra. Para ele, a educação consiste numa construção contínua de significados dados pelos seres humanos a sua realidade. Deste modo rejeita qualquer visão ou prática fatalística, bem como a crença de que o mundo e a vida são estáticos e imutáveis.

Assim sendo, critica firmemente a educação tradicional, a qual ele denomina educação bancária, na qual o aluno é visto como uma tabula rasa, vazia de conhecimentos, enquanto que o professor, detentor de todos os conhecimentos, deve depositar no aluno os conteúdos sob a forma de saberes inertes e desconectados com a realidade na qual vive o educando. A escola se coloca superposta ao mundo do

educando, impondo de cima para baixo, sem se preocupar com o que ocorre naquele mundo. É justamente por criticar esta maneira de se desenvolver o processo educacional que Freire acredita que

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE & GUIMARÃES, 1982, p. 37)

Freire propõe, então, em oposição à educação bancária, uma educação transformadora, que convoca o estudante a pensar e atuar de modo a conhecer, incorporar, criar e produzir seus próprios conhecimentos, sempre permeados por suas necessidades e interesses. Assim, o estudante teria uma nova postura, a da pesquisa, da busca, do trabalho, em contraposição a uma postura passiva de mera recepção de conhecimentos.

Seguindo esta linha de raciocínio, afirma que a alfabetização deve se dar a partir de palavras advindas da própria realidade do educando. Mas esta relação não se restringe ao período de alfabetização, para Paulo Freire todo o processo educacional deve estar diretamente relacionado com a vida do educando, com suas experiências, sendo tratados temas e conteúdos surgidos da problematização de sua realidade.

A linguagem utilizada pela escola, enquanto instituição social acaba por não corresponder à linguagem utilizada pelas pessoas das classes populares:

É todo o problema da linguagem. Uma coisa é a língua portuguesa falada na tua casa e, portanto, o desenvolvimento de uma linguagem que tem suas sutilezas, que se constitui, não numa prisão do ponto de

vista das regras gramaticais, sintáticas da língua portuguesa, mas que cresce, que se desenvolve, se amplia, com um tipo de vocabulário que corresponde à prática da tua classe social. (FREIRE & GUIMARÃES, 1982, p. 31)

É justamente esta a linguagem defendida por Freire, uma linguagem ligada à prática social do educando e não uma linguagem técnica, artificial, repleta de todo um formalismo e desconectada da realidade, que se mostra desinteressante e desestimulante ao educando, uma vez que ele não consegue estabelecer ligações do que aprende com o que vive, não vê relações entre a teoria que lhe é transmitida pela instituição escola que representa a cultura dominante, com a sua prática social, seu cotidiano.

Assim, sobre a educação afirma que

em todo homem existe o ímpeto criados. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir aquilo que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2003a, p. 32)

3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCANDO ADULTO ENQUANTO SER HUMANO

Freire vê o educando adulto como um ser histórico e social, portador de toda uma experiência de vida, que na maioria das vezes é bem maior do que a do próprio educador, que na maioria das vezes é mais jovem do que seu educando:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si mesmo um compromisso. Este ser é o homem. (FREIRE, 2003a, p. 17)

Deste modo, coloca o ser humano como um ser condicionado mas não um ser determinado. Portanto acredita que, de posse de uma consciência crítica, livre de uma visão ingênua do mundo, o homem pode intervir em seu contexto, modificando-a e transformando a presente realidade de injustiça e desigualdade:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona a consciência de estar. (FREIRE, 2003a, p. 16)

Assim sendo, convida todos os educandos, enquanto homens e mulheres a assumirem um compromisso com a sua capacidade de atuar e refletir sobre o mundo que os cerca:

O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”. Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tão pouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isto seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso. (FREIRE, 2003a, p. 19)

Então, frente a necessidade de assumir tal compromisso, Freire coloca o homem como um ser inacabado (se ele fosse um ser completo não necessitaria da educação), que, sabendo-se inacabado busca seu constante aprimoramento e, conseqüentemente, a educação como meio de buscar esse aperfeiçoamento.

Justamente por sermos homens e mulheres e, portanto, seres inacabados, coloca a educação como algo permanente, na qual todos somos educadores e educandos, tendo sempre algo a ensinar e aprender:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente a relativização do saber ou da ignorância.

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 2003a, p.29)

3.3 METODOLOGIA DE ENSINO

Ao longo de sua experiência como educador por todo o mundo, Paulo Freire adotou como metodologia de trabalho a problematização da realidade nos denominados Círculos de Cultura, nos quais o educando aprendia a ler o mundo para poder aprender a ler a palavra.

Assim, com base em debates sobre a realidade dos educandos é que eles eram inseridos no mundo das letras, aprendendo a reescrever a sua própria história. Desta forma, o professor procura sempre problematizar as discussões de modo a incentivar que novas opiniões e relatos surjam.

Os educandos, por sua vez, ao dialogar com seus pares e com o educador a respeito de assuntos ligados à sua realidade, têm a oportunidade de refletir sobre ela, observando aspectos até então não percebidos por eles. Esta nova visão, consciente da realidade que o cerca só é possível pelo diálogo e pela análise cuidadosa dos diversos aspectos constituintes da problemática.

Deste modo, temos uma construção coletiva do conhecimento, por meio do qual o educando passa a ter consciência e uma visão mais crítica do mundo que o cerca, deixando de lado uma visão ingênua ao instrumentalizá-la com novas informações e reflexões. Deste modo, de posse desta nova visão, pode atuar em sua realidade, transformando-a.

Então, num primeiro momento, cabe ao educador investigar todo o universo vocabular de seu educando, bem como conhecer seus costumes e seus modos de vida. Entretanto, esta investigação não deve se restringir a uma mera coleta de dados e fatos por parte do educador. Ela deve conter a própria percepção que o educando tem do seu mundo.

Este mergulho na realidade dos educandos proporcionará a seleção de um tema gerador, que irá nortear todos os trabalhos e discussões realizados pelos educandos e educadores, dando a noção de interdisciplinaridade, uma vez que todas as disciplinas estarão relacionadas, possuindo como ponto de encontro, o tema gerador.

Determinado o tema gerador, no caso da alfabetização, são determinadas palavras geradoras que darão origem a discussões, mas também auxiliarão o professor a iniciar seus alunos no mundo das palavras, concomitantemente com a leitura de seu mundo.

Estas palavras geradoras deverão sempre estar relacionadas com o contexto social dos alunos; deverão iniciar com sílabas simples (englobando os fonemas da língua), tendo a sua complexidade aumentada gradualmente e devem sempre despertar nos alunos um maior engajamento político, social e cultural.

É importante lembrar que estas discussões realizadas em torno dos temas e palavras geradoras terão sempre como objetivo fundamental a passagem da visão ingênua para uma visão crítica e consciente do mundo que os cerca.

Por fim, gostaria de destacar a existência, também, do estudo do meio, que é um estudo *in loco*, da realidade discutida em sala de aula, com o objetivo de fazer com que os alunos tenham um contato mais direto com a sua realidade e com aquilo que foi estudado. É proposto que ele seja realizado, periodicamente, como fechamento das discussões realizadas acerca de um determinado tema gerador.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio e anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente o bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2001, p. 18)

4.1 METODOLOGIA UTILIZADA

Como meu objeto de estudo é bem delimitado e pretendo compreendê-lo com uma certa profundidade (em sua complexidade), acredito se tratar esta de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso. Deste modo, tomei como base os estudos realizados por Ludke e André (1986) que afirmam que

o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (...) se destaca por constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (p. 17)

O estudo ao qual me proponho a realizar atende todas as características do estudo de caso propostas pelas autoras mencionadas: o PEIS consiste num caso

específico, que possui características distintas que o diferem dos demais cursos supletivos, possuindo contornos claramente definidos que o tornam único.

Assim sendo, minha pesquisa consiste num estudo de caso do PEIS e, mais especificamente, no processo de construção e dinamização do material didático que se dá neste projeto. É verdade que este processo pode sim apresentar algumas semelhanças com outros casos ou situações, mas seus interesses específicos os tornam únicos e, como já foi afirmado, um foco de resistência ao sistema.

4.2 SUJEITOS

Foram entrevistados e observadas as aulas de oito professores do PEIS, sendo que cada um deles era responsável por uma das seguintes disciplinas: matemática (ensino fundamental e médio), física (ensino médio), química (ensino médio), biologia (ensino médio), ciências (ensino fundamental), português (ensino fundamental e médio), alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, geografia (ensino médio e fundamental), história (ensino médio e fundamental) e inglês (ensino médio).

Como é possível observar foram elencadas dez disciplinas e, no entanto, entrevistados apenas oito professores, isso porque alguns dos professores eram responsáveis por duas disciplinas: a professora de biologia era também responsável pela disciplina de ciências e o professor de física era também responsável pela disciplina de química.

Os professores eram homens e mulheres que, em sua maioria, ainda são estudantes universitários ou recém-formados, possuindo diferentes períodos de participação no projeto.

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os sujeitos do presente estudo foram entrevistados por meio de entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas e realizadas individualmente, uma vez que as entrevistas permitem, conforme afirmam Ludke e André (ibid), uma maior interação, havendo uma influência recíproca em quem pergunta e em quem responde.

As entrevistas foram semi-estruturadas de modo a possibilitar uma maior liberdade para a obtenção de informações que auxiliam na compreensão de todo o processo de elaboração do material didático, seja no momento individual do professor em sua casa ou juntamente com os outros professores ou, ainda, juntamente com os alunos durante as aulas.

Ludke e André (ibid) acrescentam, também, que “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Deste modo, justamente por conhecer os professores do projeto, obtive uma certa facilidade de estabelecer este clima propício, podendo ter um maior acesso às informações e uma maior compreensão do processo.

Além das entrevistas realizadas, foram feitas observações das aulas das diferentes disciplinas com o objetivo de possuir subsídios para complementação, comparação e comprovação dos dados que foram obtidos com as entrevistas.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como forma de análise dos dados obtidos, foram estabelecidas oito categorias, com base nas entrevistas realizadas e que assim se apresentam:

1. Fontes de apoio para a preparação das aulas
2. Articulação dos professores na preparação das aulas
3. Características do cronograma do semestre
4. Características do planejamento de aula
5. Critério de escolha dos conteúdos
6. Relação do tema gerador com os conteúdos trabalhados
7. Produção (elaboração) do material didático
8. Participação dos alunos na produção do material didático

Além das oito categorias mencionadas, alguns dos professores fizeram considerações acerca das reuniões pedagógicas realizadas uma vez por mês no projeto. Assim sendo, optei por apresentar estas considerações que passaram a constituir uma nona categoria denominada “reuniões pedagógicas”.

Assim, após ter categorizado e apresentado os dados, foi realizada uma análise reflexiva, buscando pensar os resultados encontrados à luz da teoria, análise esta também dividida nas mesmas categorias, sendo acrescentada uma décima categoria na qual serão apresentadas algumas considerações que não estão diretamente relacionadas com nenhuma das categorias identificadas.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a organização e categorização dos dados coletados ao longo da realização das entrevistas e observação das aulas das diversas disciplinas, faz-se necessário apresentar, neste momento, uma análise mais reflexiva acerca do que foi encontrado.

Para a realização de tal análise buscarei estabelecer relações entre o que foi encontrado na prática (nas entrevistas e observações) buscando relacionar com a teoria estudada sobre o assunto tratado.

Como forma de organizar melhor a presente análise, irei dividi-la em tópicos de acordo com as categorias de modo a tornar mais clara a análise realizada e tornando mais fácil o estabelecimento das desejadas relações.

Além dos tópicos das categorias, irei adicionar um último tópico no qual irei realizar algumas outras considerações, também fruto das entrevistas e observações, mas que não se relacionam diretamente com nenhuma das categorias identificadas.

5.1 Fontes de apoio para a preparação das aulas

Nesta categoria estão destacados as fontes utilizadas pelos professores das diversas disciplinas para a preparação de cada uma das aulas dadas no projeto, em outras palavras, nesta categoria será mostrado o que cada professor utiliza como base, onde ele busca informações para preparar sua aula.

Assim, como principais fontes encontradas nas observações e entrevistas com os professores temos:

- Livros didáticos, que na maioria das vezes são elaborados para o ensino regular e poucas vezes são livros específicos para a educação de adultos;
- Livros diversos, contendo contos, pequenas histórias ou outras informações necessárias e consideradas pertinentes pelos professores;
- Músicas, nas quais são trabalhadas tanto as melodias como as letras de música;
- Vídeos, sejam eles filmes ou documentários;
- Internet;
- Propagandas;
- Jornais e revistas, dos quais são utilizados recortes e reportagens que são trabalhados em sala de aula;
- Experimentos já realizados e que são reproduzidos ou adaptados para sala de aula
- Conhecimentos adquiridos ao longo da formação dos professores;
- Informações trazidas pelos alunos, sejam elas dúvidas, dificuldades, relatos de experiência, manifestações de interesse, reportagens, textos, entre outras.

Várias citações foram feitas pelos professores destacando o apoio em livros diversos, quer específicos de educação de adultos, indicados pelas docentes de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental; quer sejam livros específicos para o ensino regular de crianças e adolescentes, que foram indicados também pelas professoras de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, mas também, pelos educadores das disciplinas de português, história, geografia, ciências, biologia, química, física, matemática e inglês.

Portanto, como é possível observar, o livro didático é um elemento fortemente apontado por todos os professores, denotando uma preocupação de cada um em buscar, nos livros, um amparo para a preparação das aulas.

Entretanto, devido ao fato de terem apontado, também, outras fontes para a realização de seu trabalho como revistas, jornais, músicas, entre outros, é possível afirmar que o livro didático é, sim, um ponto importante de apoio, mas não o mais relevante nem tão pouco a única e exclusiva fonte na qual os professores recorrem para preparar suas aulas.

Além disso, os docentes afirmaram apoiar-se nos “conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação”, conhecimentos estes que lhes garantem uma interação entre aquilo que estudaram e o que pretendem desenvolver com seus educandos.

Um outro dado interessante é o destacado pela professora de português que prefere buscar os textos em suas fontes originais, não se utilizando de textos como fontes secundárias:

“Mas sempre a nossa base é algum texto e esse texto eu procuro pegar de revista, de livro, textos originais mesmo, ai cu não pego do livro didático porque ou ele é adaptado e eu acho que não vale a pena, pra mim vale mais a pena o texto real”
(professora de português)

A opção desta professora reflete a inadequação da utilização de livros didáticos do ensino regular para a educação de adultos devido às diferenças e especificidades desse educando.

O professor de matemática, por sua vez, também apresentou um dado interessante ao afirmar que costuma procurar livros em sebos que, apesar de apresentarem uma didática que ele não aprova, possuem exemplos considerados por ele bastante interessantes.

Deste modo, refletindo sobre as características das aulas e as fontes de apoio utilizadas pelos professores, observamos que, de um modo geral, as aulas que se mostraram mais expositivas foram as de física, química, biologia e ciências; e são justamente estas disciplinas que apresentaram professores que recorrem mais a livros didáticos, tendo-os como sua principal fonte.

Já as demais disciplinas, que buscam uma maior diversificação das fontes de apoio para a preparação das aulas, mostraram uma dinâmica de aula menos expositiva e mais dialogada, com uma participação maior do aluno.

Assim, é possível estabelecer uma relação entre as fontes utilizadas e a dinâmica das aulas: quanto menos diversificadas as fontes de apoio, quanto mais preso ao livro didático estava o professor, mais expositiva e menos dialogada era a aula.

Portanto, observamos a existência de uma certa influência da escolha das fontes de apoio na constituição da dinâmica das aulas, sendo que considero bastante importante a diversificação das fontes uma vez que elas propiciam a elaboração de uma aula mais rica e dialogada, características estas que são fundamentais para a educação de adultos.

Outra consideração importante a ser feita refere-se à realidade de escassez de livros didáticos específicos para adultos e de insuficiência e ineficiência dos livros didáticos existentes específicos para esse educando, conforme foi enunciado no capítulo 2 sobre o histórico do livro didático no Brasil.

Assim sendo, dentre as fontes de apoio utilizadas pelos professores, temos que a maioria quase absoluta deles recorre a livros que são destinados ao ensino regular de crianças e adolescentes, livros estes que, muitas vezes, foram utilizados pelos próprios professores ao longo de sua trajetória escolar. Isso porque, na falta de fontes mais adequadas para a preparação de suas aulas, os professores acabam tendo que improvisar

e este improviso geralmente tem como base um livro didático destinados às crianças e adolescentes.

Somado a isto temos que, quando os professores conseguem algum livro para adultos, estes geralmente se restringem à coleção do “Telecurso 2000” ou, no caso das professoras de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, foram elaborados para uma determinada região, com uma realidade própria e que muitas vezes não é condizente com a realidade de seus educandos.

Portanto, na maioria quase absoluta das vezes, os professores têm que elaborar eles mesmos as atividades para seus alunos ou adaptar as atividades encontradas. Este é um ponto bastante positivo do PEIS uma vez que cria nos seus professores a consciência da diferença do educando adulto para com a criança e o adolescente, enquanto que não é difícil encontrar em cursos supletivos práticas que infantilizam o adulto.

5.2 Articulação dos professores na preparação das aulas

Para a obtenção de dados desta categoria, foi perguntado aos professores se eles trabalhavam sozinhos ou se existia mais de um docente responsável pela disciplina. Nos casos nos quais os professores trabalham sozinhos, foi perguntado como eles se sentem com esta situação. Já no caso da existência de mais de um professor como responsável da disciplina, lhes foi questionado sobre como eles se articulam para preparar as aulas ao longo do semestre.

Na maioria das disciplinas que apresentam mais de um professor como responsável, existe um ativo diálogo e articulação entre os professores para a preparação das aulas, sendo que mesmo nas disciplinas nas quais é designado um professor como

responsável por determinado dia de aula, esta designação é mais uma forma de organização do que de individualização do processo de preparação das aulas, uma vez que durante este processo os professores costumam conversar, complementando-se e ajudando uns aos outros:

“a gente troca idéia sobre o que abordar porque não existe uma seqüência cronológica no estudo da História aqui no projeto, a gente se baseia em assuntos que tem a ver com poluição, então a gente mistura tudo de história, por exemplo uma coisa que a gente já estudou é a revolução industrial que é uma coisa que tem bastante a ver com poluição” (professora de história)

Uma prova de que esta determinação de um responsável é apenas, para efeitos organizacionais, a própria fala da professora de geografia que afirma que numa das aulas a professora que estava responsável pelo dia de aula não foi a que deu a aula e sim um outro professor enquanto ela participou com as suas contribuições:

“a gente vai montando junto mas a gente sempre deixa um pessoa responsável pra evitar de não ter assunto e tal. Mas todo mundo pesquisa, traz, contribui. Às vezes... teve uma aula que era para a Fabiana dar e acabou que o Everaldo deu e assim ela tava com a aula montada e tal.. mas nada nunca é perdido” (professora de geografia)

Assim, o professor que dá a aula não é necessariamente o responsável, os professores vão se revezando de modo a apresentar da forma mais clara possível o conteúdo aos alunos ou para responder a seus questionamentos e dúvidas apresentadas.

Além disso, mesmo que um professor não participe tão ativamente da preparação de uma aula, com certeza ele irá participar da própria realização da aula, dando contribuições ao longo das discussões e explicações.

Um outro exemplo desta dinâmica de articulação de mais de um professor na preparação das aulas no PEIS é a das professoras da sala de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental: no início de cada semestre é realizada uma reunião na qual é estabelecido um cronograma semi estruturado. Então, ao final de cada aula é feito um resumo do dia, contendo aquilo que foi trabalhado, as dificuldades e dúvidas apresentadas, o que precisa ser trabalhado, o que o aluno trouxe de novo e as idéias do que pode ser trazido na próxima aula. Deste modo, com base nesse resumo, as professoras conversam, no final da aula, e definem o que será dado na próxima aula, sendo que os detalhes vão sendo acertados ao longo da semana por meio de e-mails.

Já nas disciplinas em que existia apenas um professor, um deles afirmou preferir trabalhar sozinho, mas em função de uma característica, de uma dificuldade pessoal:

“É que eu não consigo, eu me sinto mal, não mal mas assim eu não consigo dividir trabalho, eu tenho preocupação de tipo eu consigo fazer as coisas tudo pelo menos a tempo e eu tenho medo que a pessoa não de conta.” (professor de química e física)

Enquanto que a outra professora que trabalha sozinha mostrou claramente não gostar de sua posição enquanto única professora da classe :

“Pra mim é muito ruim, eu já até procurei durante o começo do semestre alguém para trabalhar comigo e eu sinto muita falta de uma interlocução, até porque com a Zezé eu não tenho muito diálogo, a gente não se encontra muito e eu sinto falta, eu busco muito com uma amiga que eu tenho na faculdade que trabalha com EJA, então como é a mesma faixa etária... quer dizer.. como é o mesmo nível escolar, a gente troca informações: aquilo que ela faz de bom ela me passa, e aquilo que eu fiz que deu certo eu passo para ela e converso muito sobre os problemas que eu tenho.. então ai acentuação por exemplo, era um negócio que eles pediram muito que eu desse no começo do semestre e eu não sabia por onde começar, então eu recorri a ela, ela me deu um material que ela tinha preparado com um

grupo lá da Unicamp, o VEJA², não sei se você conhece... ela me passou algumas coisas e eu completei

Mas é muito ruim, eu não gosto não.. quando eu estava trabalhando com a Larissa era bem melhor porque eu acho importante a gente conversar, porque temos outros pontos de vista, as vezes eu não conseguia explicar alguma coisa e ela conseguia... e a gente enquanto professoras em formação iam aprendendo muito mais” (professora de português)

Pela fala da docente é possível perceber a importância da existência de mais de um professor para a ocorrência de uma interlocução composta por diferentes pontos de vista, prática esta positiva para alunos e educadores. Para os alunos uma vez que, nesta interlocução de professores, passam a ter acesso a uma aula de maior qualidade, melhor elaborada. Para os professores que, ao preparar as aulas, vão construindo sua própria formação que se torna contínua e mais rica, além de estar sempre permeada de reflexões teóricas sobre a prática.

Deste modo, como é possível perceber, a existência de mais de um professor como responsável para a disciplina é um fator bastante importante uma vez que permite a ocorrência de um diálogo entre os professores, a complementação das aulas, já que existe mais de uma pessoa para procurar informações e contribuir mesmo com seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação:

“eu tenho um defeito muito grande.. eu sou muito prolixo então eu gosto por exemplo de falar ‘os vértices da equação de segundo grau.. e ele é deduzido né? Não é uma forma.. então você vai... coloca os valores na equação .. então você pega baskara e chega no resultado’...eu gosto disso .. eu gosto disso... eu gosto de falar essas coisas... mas para isso o pessoal tem que ter uma certa maturidade na equação para poder falar ohhh que legal.....e ai é mais objetivo.. então ela sempre me corta quando eu começo a viajar...

Por isso ela está trabalhando mais com o pessoal do ensino fundamental e eu mais com o pessoal do

² É um projeto também desenvolvido por professores e alunos da UNICAMP, de educação de jovens e adultos que se realiza na moradia da UNICAMP.

ensino médio...até porque está mais difícil da gente se ver e se encontrar” (professor de matemática)³

Além disso, a existência de mais de um educador propicia a existência de mais de um ponto de vista, ocasionando discussões saudáveis sobre um determinado tema e uma construção conjunta de conhecimentos:

“é.. na briga.. a gente vai discutindo o que a gente vai fazer e vendo qual é a maneira mais fácil de apresentar.. como eles vão assimilar melhor.. os fatos que fazem parte do dia a dia.” (professor de matemática)

Também como ponto positivo da existência de mais de um professor, temos a possibilidade da existência de um ponto de equilíbrio: quando um professor explica e o aluno não entende, o outro pode tentar explicar de uma forma diferente que possa ser mais clara ao aluno; ou, ainda, quando um professor está apresentando um conteúdo novo, pode nem sempre perceber que o aluno não está entendendo, então, um segundo professor que não tem esta preocupação do que está apresentando no momento, pode observar mais atentamente os alunos de modo a perceber se eles não estão entendendo determinado conceito.

Portanto, a existência de mais de um professor mostrou-se como um fator importante na preparação e desenvolvimento das aulas justamente por propiciar um enriquecimento e um acréscimo na qualidade das aulas dadas. Somado a isto temos uma articulação no sentido da coletividade da preparação das aulas, possuindo a escolha de um responsável para cada aula como um fator de organização e garantia de uma base para o desenrolar da aula.

³ Apesar disso é importante destacar que os dois participam das duas aulas, matemática para o ensino fundamental e matemática para o ensino médio, mudando apenas qual deles é o responsável por cada uma das aulas.

5.3 Características do cronograma do semestre

É prática comum entre os professores a realização de um cronograma de aulas no início de cada semestre, como forma de estabelecer uma linha lógica a ser seguida durante um determinado período. Deste modo, a seguinte categoria tem como objetivo observar quais são as principais características do cronograma elaborado pelos professores de cada uma das disciplinas do PEIS.

A grande maioria dos professores do projeto apresenta um cronograma semi-estruturado, que vai sofrendo diversas modificações ao longo do semestre em função de imprevistos como a não ocorrência de um dia de aula ou em função de uma dúvida ou dificuldade apresentada por seus educandos:

“As aulas.. ahn.. a gente se baseia no tema gerador pra preparar e no começo do semestre nós fazemos um planejamento juntamente com os alunos para saber o que eles gostariam de estar aprendendo, o que que eles esperam do projeto naquele semestre porque geralmente a gente tem as férias para pensar no tema gerador, pra estar vendo alguma coisa. Aí a gente vê se eles têm alguma coisa em mente e com isso...então o que eles desejam aprender, o que eles têm interesse com o tema gerador, a gente vai conciliando pra fazer as atividades das aulas e reunião com os professores.”
(professora de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental)

Seguindo esta mesma linha, temos o exemplo da disciplina de história que traça seu cronograma sob a forma de diretrizes, podendo este ser alterado ou complementado ao longo do semestre:

“A gente traça mas ao longo do semestre ele está sujeito a alterações, baseado nos interesses dos alunos ou naquilo que eles têm mais dificuldade ou num assunto que a gente pretende tratar que se relaciona com o estudo do meio do final do semestre, então tudo isso influencia nas nossas escolhas durante o semestre” (professora de história)

A disciplina de matemática também adota um cronograma mais flexível, o que reforça a concepção de que são as necessidades e interesses dos alunos adultos que orientam as ações pedagógicas, cronograma este que deixa de ser seguido para que se priorize tais interesses e necessidades se fazem presentes:

“A gente tem um ideal de coisas que a gente gostaria de trabalhar e aí sempre dentro do tema gerador a gente vai olhando.. coisas que dá coisas que não dá...e aí hoje a gente está tendo um problema muito grande... que é um grande lapso em conteúdos muito básicos...então a gente parou tudo e está revendo em função dessas coisas... por exemplo com o pessoal do fundamental toda uma terceira revisão de operações com frações ... contas com decimais.. a gente está forçando muito eles né..” (professor de matemática)

É interessante destacar e observar o caso específico da disciplina de geografia que aboliu a existência de um cronograma de aula, isso porque eles não conseguiam seguir o cronograma que era elaborado no começo do semestre, então optaram por decidir os conteúdos da aula seguinte ao final de cada uma, aproveitando sempre as relações que vão sendo estabelecidas pelos próprios alunos no decorrer das aulas.

Um outro caso que merece ser destacado é o da professora de português que afirma que seu cronograma ainda está sendo aperfeiçoado, considerando-o ineficiente justamente por nem sempre conseguir segui-lo. Assim ela tem que modificá-lo ao longo do semestre conforme aparecem as dúvidas, ela dá mais importância a estas dúvidas do que ao conteúdo que ela tinha preparado:

“Então normalmente no começo do semestre eu faço um programa com o que eu gostaria de trabalhar e um pouco do rumo que as minhas aulas deveriam seguir... mas eu acho que eu tenho que pegar um pouco mais o ritmo deles para poder fazer um planejamento que seja mais coerente” (professora de português)

Pela fala supracitada é possível perceber que a professora de português está passando por um processo de transição entre o ensino tradicional e uma educação mais libertária, que é mais apropriada para esta modalidade de educação. Isso porque ela ainda se mostra presa à idéias de um cronograma de conteúdos rígidos e que deve ser sempre seguido. Apesar disso, ela já está passando por uma situação de conflito, na qual o paradigma, por ela, conhecido passou a não ser mais eficiente, uma vez que ela não consegue seguir um cronograma mais rígido em função do surgimento de dúvidas não previstas que são consideradas importantes por ela.

Então, frente a esta situação, a professora passa a sentir a necessidade de elaborar um cronograma mais coerente com a realidade, sendo que o próximo passo é ela deixar de sentir culpa por não seguir exatamente o que ela tinha planejado bem como não necessitar mais da segurança fornecida pelo cronograma rígido, passando a ter como referencial as respostas dadas e demonstrações de interesse dos alunos.

Com relação à disciplina de geografia, é importante destacar que, apesar da professora afirmar que ela e os demais professores não possuem um cronograma do semestre, utilizam como base uma linha lógica a qual seguem durante todo o semestre de modo a não deixar os conteúdos desconectados. Então, apesar de não consistir num cronograma, esta linha lógica acaba exercendo a função de um.

A professora da disciplina de inglês, da mesma forma que a de geografia, afirmou não ter um cronograma no sentido de um esquema de planejamento no início do semestre, mas também possui uma linha lógica que irá conduzir e relacionar os conteúdos ao longo do semestres: ela inicia com conteúdos básicos e relacionados com o que os alunos já conheciam, tendo a dificuldade destes conteúdos aumentada gradualmente.

Como é possível perceber, todas as disciplinas apresentam uma forma de organização e sistematização dos conteúdos ao longo do semestre, seja ela mais ou menos rígida e tendendo para um modelo de cronograma semi-estruturado no qual são traçadas diretrizes e sendo estabelecido o ideal de conteúdos que os professores gostariam de trabalhar ao longo do semestre.

Além disso, é possível perceber uma valorização crescente, por parte dos professores, dos interesses e necessidades dos alunos, colocando-os como elementos de fundamental importância e possuindo, inclusive, o poder de se sobrepor ao cronograma, fazendo com que este seja totalmente modificado para atender a estas necessidades e dificuldades.

5.4 Características do planejamento de aula

A presente categoria tem como objetivo analisar se o professor possui ou não um planejamento de aula e como ele lida com esta programação ao longo da aula. Deste modo, com esta categoria, busca-se observar como o professor lida com os possíveis imprevistos que possam surgir atrapalhando o andamento da aula ou quais são os principais obstáculos para a realização do planejamento, sejam estes obstáculos positivos ou negativos para o andamento da aula.

Segundo a professora, geralmente o planejamento da aula é seguido, em cerca de 80% das vezes. Entretanto, existem outras ocasiões nas quais ela não consegue seguir o planejado porque falta tempo ou porque ela tem que mudar alguma coisa, em função de dúvidas ou questionamentos apresentados que não foram previstos por ela e que acabam por modificar o ritmo da aula.

Como sua principal dificuldade para seguir o planejamento destaca:

“o que atrapalha muito é que as vezes vem duas como vieram hoje, as vezes vem sete ou oito.. por exemplo na última aula vieram sete... ai dá muita diferença porque a aula acaba tendo outro ritmo e isso atrapalha tanto o planejamento que eu faço para aula como o que eu faço no começo do semestre.. tipo, no semestre passado nós começamos com 14 alunos e no final eram 5.. então muda inevitavelmente a dinâmica, mas agora para esse semestre eu já programei um pouco isso .. essa variação dos alunos” (professora de português)

Assim, de um modo geral, apenas a professora de biologia afirmou que o seu planejamento de aula é sempre seguido:

“é que é assim, é muito interessante dar aula para adulto, é muito diferente do que dar aula para adolescente... semestre passado trabalhamos com adolescentes .. porque o adulto é muito experiente e ele começa a contar uma coisa, começa a contar outra e quando você vê já está falando de outro assunto mas a gente sempre consegue voltar. Mas até agora tudo o que a gente foi programando foi dando certo.” (professora de biologia e ciências)

Os demais professores afirmaram que nem sempre conseguem seguir aquilo que se propuseram para a aula, podendo tanto se atrasar como se adiantar em seu planejamento.

Deste modo, a professora de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental afirmou trazer a aula sempre preparada em conjunto, aula esta que geralmente é composta por um pequeno texto para ser discutido junto aos alunos e uma atividade.

Porém, segundo ela, ocorre que, diversas vezes, as discussões acabam se estendendo mais do que o planejado, em outras ocasiões os alunos trazem algo (sejam informações, reportagens de jornais e revistas, entre outros) e o conteúdo programado

para aula acaba sendo transformado ou este material trazido e encaixado no planejamento da aula seguinte. Assim sendo, afirma que várias vezes as discussões tidas em sala de aula, as contribuições trazidas acabam fazendo com que a aula caminhe em outro ritmo.

Da mesma forma, os professores de história trazem a aula preparada mas na maioria das vezes não conseguem terminar aquilo que prepararam justamente por darem bastante importância às contribuições dos alunos:

“a gente acha muito importante o que o aluno traz pra gente de informação a gente valoriza muito a bagagem que o aluno já tem.. a gente sempre presta atenção naquilo que o aluno fala para a gente perceber na fala dele, na pergunta ou na explicação alguma coisa que a gente possa trabalhar melhor” (professora de história)

O professor de química e física, por sua vez, afirma trazer a aula sempre planejada, apesar de nem sempre seguir o seu planejamento:

“Não, as vezes eu pulo para uma matéria lá da frente, aí eu vejo se eles estão com dificuldade, tipo professor não estou entendendo, aí eu volto um pouquinho tudo e também por causa do tempo. Eu não dou essa seqüência do livro, tipo hoje é capítulo 1 e amanhã é capítulo 2, eu não gosto disso, parece que está copiando. Eu não levo o livro para dar aula, eu preparo a aula, guardo em alguns papéis e na cabeça. Eu chego lá e começo a desenvolver, eu vejo onde eles têm dificuldade, se não tiver a gente avança e se tiver a gente pára ali e começa trabalhar, a fazer alguns exercícios até sair alguma coisa” (professor de física e química)

Nem sempre o planejamento de aula é seguido, também, de acordo com o professor de matemática:

“por exemplo hoje uma aluna queria saber como calcular a altura de um prédio com base na sua própria sombra.. então a gente pára tudo e vamos dar aula de

proporções... mas se não sabe fração e a gente quer calcular quantos por cento precisa para ter lucro...é raro mas é o melhor dos mundos como eu falei” (professor de matemática)

Uma opinião bastante interessante foi a apresentada pela professora de geografia que afirmou preferir que o planejamento da aula não seja seguido, pois, para ela, isso demonstra que os alunos se interessaram pela aula e dela participam:

“É bastante difícil a gente conseguir seguir o que a gente preparou para aula. Mas era a nossa preocupação no início mas agora que a gente compreendeu como é que funciona a gente até acha melhor os dias que não segue porque a gente acha que nos dias que seguiu é porque não teve nenhuma interferência de ninguém, a gente não travou nenhuma discussão então nem foi tão válido.

Então, assim é muito difícil mesmo.. um dia a gente começou discutindo sobre o referendo e uma aluna comentou sobre o Lula, disse que ele era comunista, que ele queria tirar as armas da população. Ai a gente parou e percebeu que ela achava que comunismo e nazismo eram a mesma coisa. Então a gente preparou uma aula sobre isso.

A mesma coisa com o socialismo, então saem muitas conversas e a gente pega no ar assim... você fala alguma coisa e a pessoa fala isso é comunista, aí você já começa a discutir aquilo..” (professora de geografia)

A opinião apresentada pela professora é interessante, mas ela não é necessariamente verdadeira, uma vez que um professor pode, sim, seguir aquilo que ele planejou para a aula e mesmo assim dar uma aula interessante e na qual os educandos participem ativamente.

5.5 Critério de escolha dos conteúdos

A presente categoria tem como objetivo principal detectar quais são os principais critérios utilizados por cada um dos professores das diversas disciplinas para escolher quais serão os conteúdos trabalhados junto a seus educandos.

Deste modo, com base, principalmente nas entrevistas com os professores das diversas disciplinas, é possível destacar os seguintes critérios da escolha dos conteúdos:

- Relação com o tema gerador
- Relação com o interesse dos alunos
- Relação com o cotidiano, com a realidade dos alunos
- Relação com dificuldades e dúvidas apresentadas pelos alunos
- Alta incidência em provas realizadas pelo Estado para a aquisição do diploma

Assim sendo, de um modo geral, é possível observar uma escala hierárquica de critérios de escolha dos conteúdos, sendo que a posição de cada critério vai depender bastante da relação que os professores fazem entre o tema gerador e os conteúdos.

Aqueles professores que colocam como base o tema gerador, com certeza irão colocá-lo como primeiro critério em sua hierarquia, ao lado das dificuldades e interesses dos alunos.

A disciplina de história pode ser citada como um exemplo que adota esta ordem hierárquica:

“Então, por exemplo na aula de hoje como a gente vai ter o estudo do meio em Santos no final do

semestre, eu achei importante que a gente soubesse mais detalhes sobre a história de Santos tanto pelo lado histórico porque é uma cidade muito importante no início da colonização do Brasil, era um ponto estratégico para defesa do país mas também porque trouxe a comercialização com o porto de Santos, tem também a cidade de Cubatão que trouxe o aspecto da poluição que a gente vai trabalhar quando a gente for no estudo do meio e tudo mais. Então eu abordei diversos assuntos na mesma aula, envolvendo tanto história quanto poluição.”
(professora de história)

Já aqueles professores que vêem o tema gerador como um elemento secundário, irão colocar no topo de sua hierarquia os conteúdos que tem alta incidência em provas realizadas pelo Estado para a aquisição do diploma e que se relacionam com o interesse e dificuldades dos alunos.

Portanto é possível observar que as dificuldades, os interesses e a realidade do alunos estão sempre no topo da escala hierárquica, sendo que seu acompanhante pode variar entre os conteúdos e o temas gerador.

É importante, destacar, entretanto, que seria interessante que todos os professores colocassem o tema gerador na hierarquia de sua escala de critérios de escolha dos conteúdos de modo a estarem condizentes com a filosofia do projeto e, a meu ver, com a melhor forma de desenvolver um trabalho pedagógico com o educando adulto.

5.6 Relação do tema gerador com os conteúdos trabalhados

Um dos princípios fundamentais do PEIS é justamente o tema gerador, que conforme já foi exposto, é um tema escolhido no início de cada semestre, sendo que, ao

longo de todo este período, ele servirá de base para todas as discussões nas mais diversas disciplinas.

Assim sendo, esta categoria visa observar qual a relação estabelecida pelos professores, em seu cotidiano de preparação das aulas, entre o tema gerador e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Deste modo, tem como objetivo perceber em que lugar o tema gerador está sendo colocado: no centro, como base de todas as discussões e conteúdos trabalhados ou como um fator secundário e nem sempre priorizado.

De um modo geral foram encontradas duas formas de relacionar tema gerador com os conteúdos trabalhados em sala de aula. A primeira forma de relação coloca o tema gerador no centro, como critério básico para a escolha dos demais conteúdos que serão trabalhados ao longo de todo o semestre. Os conteúdos são escolhidos *a partir* do tema gerador e *apenas se* tiverem relação com ele. Um professor que estabelece esta relação com certeza realiza a seguinte questão ao escolher seus conteúdos: “Possuindo o seguinte tema gerador, quais os conteúdos que eu posso trabalhar com meus educandos que se relacionam com ele?”.

Nesta primeira forma de relacionar o tema gerador e conteúdos, é possível colocar as disciplinas de alfabetização, português, história, geografia, ciência e biologia.

Ainda sobre esta primeira forma, vale destacar as considerações realizadas pela professora de ciências e biologia:

“Então no começo do semestre nós conversamos com a Sônia e ela falou que o tema gerador era poluição, nós três éramos novas aqui no projeto e a gente não sabia como funcionava tal... e ela explicou que seria interessante que tudo o que a gente falasse a gente levasse para o lado da poluição, então nós nos baseamos e tentamos usar bastante coisas do meio ambiente, a gente não está entrando muito no corpo humano essas coisas, então por exemplo nós fizemos algumas aulas

sobre ar, daí falamos sobre a composição do ar, como a gente pode utilizar ... utilização do ar para gerar qualquer coisa, depois poluição do ar.. ai a mesma coisa com a a água.. aí nós entramos um pouco na parte de corpo humano para falar sobre a visão, para falar a poluição visual.. aí demos uma aula sobre quais os riscos dos olhos.. como funciona a visão.. e depois com a poluição..a mesma coisa com a audição.. e foi assim que a gente bolou o projeto do semestre né, mas tudo a gente relacionou com a poluição mas a gente está seguindo certinho o nosso programa sim.” (professora de biologia e ciências)

Como segunda forma de relacionar o tema gerador com os conteúdos temos a que coloca os conteúdos mais importantes, seja para aquela determinada modalidade de ensino ou que possuem mais incidência nas provas realizadas pelo Estado para a aquisição dos diplomas, como centro e critério fundamental de escolha, enquanto que o tema gerador é deixado em segundo plano como um fato secundário.

Já o professor que possui esta visão, com certeza faria a seguinte pergunta: “dados os seguintes conteúdos, em quais deles posso encaixar o tema gerador?”. O professor que apresenta este tipo de visão acaba trabalhando com os alunos conteúdos mesmo que estes não estejam relacionados com o tema gerador.

De um modo geral, as disciplinas que apresentaram esta visão foram as da área de exatas: química, física, inglês e matemática.

Assim, pela entrevista realizada com o professor de química e física é possível perceber, claramente, que ele coloca como prioridade os conteúdos que possuem alta incidência nas provas do Estado para aquisição de diploma, apresentando-os de uma forma bastante relacionada com o cotidiano, com a realidade dos alunos.

Deste modo, afirma ter dificuldade em relacionar os conteúdos com o tema gerador que acaba sendo deixado em segundo plano, uma vez que apenas quando julga possível relaciona os conteúdos com o tema gerador:

“É isso que eu tenho encontrado a maior dificuldade, tipo na aula de química ainda tem dado para relacionar bem e tal porque é poluição, aí tava relacionado com água, a gente tava vendo molécula, algumas reações de ácido e base, então tem algumas coisas que poluem os rios, aumenta o ph do rio aí você pega uma base calcária para corrigir que nem a gente viu na estação de tratamento de Porto Feliz. Só que aí em física eu estou tendo dificuldade porque não tem como, eu estou vendo dinâmica esse semestre tudo e no semestre passado era eletromagnetismo, então dava para relacionar com poluição causada por raio essas coisas, mas esse semestre em física está difícil, eu não estou conseguindo relacionar.” (professor de física e química)

Já o professor de matemática coloca os conteúdos juntamente com uma abordagem por meio da resolução de problemas no centro, sendo que apenas quando é possível relaciona estes conteúdos com o tema gerador. Tem como base os conteúdos que são importantes para aquela determinada modalidade escolar (seja ensino fundamental ou ensino médio), deixando a relação com o tema gerador como algo ideal, mas secundário.

É importante destacar que os professores que apresentaram esta segunda forma de relacionar o tema gerador com os conteúdos têm a plena consciência da importância do tema gerador e de que ele deve permear todos os conteúdos e não apenas alguns, afirmando, inclusive, que apresentam dificuldades em estabelecer esta relação. Como fala característica temos:

“Isso daí é o maior desafio de todos os tempos.. então aí a gente vai vendo ... várias perguntas... em princípio se esse conteúdo não se adequa ao tema gerador até que ponto esse conteúdo é válido.. essa é a pergunta que você se faz...

E se a gente tem um conteúdo muito importante para o segundo grau... e você tem que saber... como você coloca isso no tema gerador de poluição por exemplo... (...)

Então.. as vezes dá ..às vezes não dá.. quando não dá, a gente assume que não dá e faz de outro jeito.. eu sei que não é o ideal... dentro da filosofia aqui a gente tem que tentar adequar ao máximo...por nem sempre dar certo eu sei que é falha nossa porque eu sei que se você cavar muito mais você também chega no ponto ideal....de

consegui fazer essa relação.. é um exercício” (professor de matemática)

Entretanto acredito que esta dificuldade decorra justamente da posição na qual eles colocam o tema gerador, como um critério secundário. Implicitamente e, talvez, inconscientemente, estes professores estabelecem uma hierarquia de critérios para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e o tema gerador não é colocado como prioridade. É justamente desta prática que surge a dificuldade de relacionar todos os conteúdos com o tema gerador.

Se estes educadores modificassem seu foco, passando a ver o tema gerador como base e fonte de tudo, esta dificuldade seria, pelo menos, diminuída ou, até mesmo, superada. Numa das reuniões pedagógicas realizadas no projeto, um dos professores de História e Geografia apresentou exatamente esta modificação em seu olhar. Afirmou que no início teve dificuldade em relacionar os conteúdos que ele queria tratar com o tema gerador, porém, quando ele modificou o foco, passou a “ver água em tudo” (o tema gerador deste semestre era justamente a água).

5.7 Produção (elaboração) do material didático

Como são produzidos os materiais didáticos de cada disciplina? Esta é a pergunta central da presente categoria que visa analisar os meios utilizados pelos professores para produzir seu próprio material didático, considerando a realidade atual de escassez de livros didáticos específicos para educação de adultos, sendo que os existentes também não têm conseguido suprir as necessidades existentes.

Como principais formas de elaboração do material didático temos: a elaboração realizada pelo próprio professor que raras vezes o pega pronto e que, na maioria das vezes, tem que “por a mão na massa” e elaborá-lo por si mesmo; contribuições dos

alunos direta (trazendo textos e reportagens) ou indireta (apresentando dúvidas, trazendo informações e demonstrando interesses); ou, ainda, utilizando atividades já prontas, mas adaptadas para seus alunos.

As formas supracitadas são todas utilizadas pelas professoras da sala de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental que afirmam que o material didático é produzido em conjunto, podendo ser elaborado pelas próprias professoras que procuram os textos ou elas mesmas os criam juntamente com as atividades elaboradas especificamente para os seus educandos, levando em consideração suas características, necessidades e interesses.

É importante destacar que, mesmo quando as professoras se baseiam em atividades de livros, sejam eles destinados à educação de adultos ou não, buscam complementá-las e adaptá-las à realidade de seus educandos.

Afirmam que pode ocorrer, também, construções coletivas de material didático, nas quais ele é produzido na própria aula com os alunos. Como exemplo de produção coletiva destaca a produção de textos na lousa junto com os alunos sobre determinado tema.

Já a professora de português afirma que algumas vezes a professora pega materiais prontos, em outras é ela que os prepara ou, ainda, são os próprios alunos que trazem materiais:

“já tiveram umas três vezes que os alunos trouxeram materiais para aula.. e as vezes eles falam o que gostariam de ter.. eles trazem textos de revistas, jornais, textos que eles leram na igreja.. uma vez a gente trabalhou com propagandas.... ai era um outro material... a gente coletou propaganda, era assim onde você passasse você podia trazer a propaganda....e essa atividade começou por um deles que trouxe uma propaganda... ai nesse meio a gente trabalhou com jornalzinho

Então vem um pouco deles... o material eu trago também...por exemplo esse do jornalzinho eu pedi que eles trouxessem e eu trouxe um pouco também... quando a gente trabalha com texto ou recorte de jornal sou geralmente eu que trago... as vezes a gente trabalha com músicas que eles trouxeram também” (professora de português)

De um modo geral, os professores de história mostraram-se bastante preocupados com a diversificação das atividades, utilizando como base aqueles materiais que possuem em casa como filmes e documentários de TV, juntamente com músicas as quais têm suas letras pesquisadas na internet; além de recortes de matérias de jornais e revistas ou, ainda, pequenos textos montados pelos próprios professores.

A professora de biologia e ciências, por sua vez, afirmou não existir uma forma fixa de produção do material didático. Em algumas vezes ela copia algumas partes de um livro que considera importante e interessante. Em outras vezes, escreve com base em seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar, sobretudo em sua faculdade. Pode, ainda, mesclar partes de mais de um livro com seus próprios conhecimentos na produção do material didático.

Os textos produzidos das diversas formas apresentadas são passados na lousa para que os alunos copiem ou são colocados em folhinhas junto com gráficos, esquemas e figuras que são reproduzidos e distribuídos aos alunos.

Deste modo, esta categoria mostrou-se bastante relacionada com a existência de fontes de apoio para a preparação das aulas, sendo possível observar que existe uma grande gama de fontes que podem ser utilizadas pelos professores para preparar suas aulas.

Apesar disso, também em função da escassez de um material didático que seja específico para o educando adulto, ocorre que o professor é que tem que elaborar o seu próprio material didático, sendo raras as vezes nas quais ele consegue pegá-lo pronto.

Até porque os professores do projeto têm sempre como preocupação relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade, interesses e necessidades de seu aluno.

Um outro fator importante de ser destacado é a necessidade que os alunos têm de ter algum material no qual se apoiar durante as aulas, uma vez que nenhum dos professores do PEIS adota um livro didático específico (por razões já mencionadas). A necessidade dos alunos influencia diretamente na elaboração do material didático, sendo que alguns dos professores explicitaram, inclusive, terem percebido esta necessidade e, como forma de supri-la, passaram a preparar sempre uma folha a qual reproduzir para distribuir todas as aulas a seus alunos:

“A gente sempre traz um xerox e distribui para os alunos para ter um apoio porque as aulas que a gente não entrega nada, na semana seguinte eles acham que não teve nada, que a gente ficou só conversando, então é necessário a gente passar alguma coisa para registrar mesmo porque aí a pessoa chega em casa e aí ela olha e aí lembra. Na aula seguinte ela pega e retoma aquilo. Então a gente precisa dessa base, desse apoio, então a gente sempre traz um xerox. Quando a gente trabalha com música a gente traz a letra da música, a gente já trouxe xerox de mapas.. de várias coisas...” (professora de geografia)

Esta necessidade que os alunos têm de possuir algo no que se apoiar e relembrar aquilo que foi visto e discutido em sala de aula, também é destacada pela professora de biologia e ciências:

“Na sala de aula, usamos geralmente o quadro, passando alguma coisa que eu acho interessante porque a gente percebeu que eles têm muita necessidade de copiar alguma coisa.. a gente percebeu isso por exemplo com a Dona Dirce que sempre fala “escreve lá na lousa” porque ela gosta de copiar e parece que só copiando é que ela tem noção de que está aprendendo. Então a gente sempre se propõe a escrever alguma coisa na lousa e na aula a gente sempre traz alguma folhinha para eles levarem para casa e sempre damos umas questões no final da aula para eles fazerem em casa... alguns não têm tempo de

responder em casa, mas os que tentam sempre falam que olham na folhinha.” (professora de biologia e ciências)

Como razão para esta necessidade de ter algum material de apoio temos a própria cultura brasileira de existência de um livro didático ao qual o aluno sempre recorre, justamente pela ausência de um livro didático adotado no projeto, é que surge a necessidade de algo adequado que supra esta falta.

Além disso, as aulas ocorrem apenas uma vez por semana, sendo longo o período no qual os adultos ficam sem aula somado às próprias características deste tipo de educando, que possui uma maior dificuldade em lembrar os conteúdos discutidos, daí a necessidade de que estes conteúdos estejam sempre relacionados à sua realidade, bem como a relevância da existência de registros (sejam anotações no caderno ou mesmo as atividades que são reproduzidas pelos professores).

5.8 Participação dos alunos na produção do material didático

Dentre as formas utilizadas pelos professores para a produção do material didático, esta categoria pretende descobrir em quais destas formas ou em quais outras formas o aluno participa da produção de seu próprio material didático e até mesmo da escolha dos conteúdos a serem tratados.

De modo geral os alunos participam de duas formas na produção do material didático: uma é direta e outra indireta. A forma direta se refere aos textos e recortes de revistas e jornais, músicas e propagandas trazidos por eles mesmos para as aulas por estarem relacionados com os conteúdos e o tema gerador.

Uma outra forma de produção direta, que está presente na sala de alfabetização é a elaboração de textos coletivos durante as aulas como forma de sintetizar ou

sistematizar as discussões tidas em sala de aula ou, ainda, como forma de construção coletiva do conhecimento por professores e educandos por meio, não apenas das discussões, mas também da produção de listas de palavras e outras atividades .

Como exemplo de texto coletivo produzido em uma das aulas de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, temos:

Nosso estudo do meio é uma idéia para todos refletirem o que a gente faz com a natureza. Ele contemplará vários tipos de poluição. Queremos que ele chegue a conhecimento das autoridades.

É terrível ver o lixo, o desperdício e tudo o que sai dele (o cheiro e o líquido). Para prevenir as doenças é necessário higiene, ou seja, cuidar do nosso lixo para não poluir os rios.

Para que as pessoas tenham mais cuidado com o lixo é necessário que elas se conscientizem.

A propaganda deveria ter lugar próprio que não atrapalhe nem tire a atenção das pessoas. Deveria ser proibido o exagero na propaganda e o excesso de lixo produzido na rua com panfletos, cartazes e santinhos para diminuir também a poluição visual.

A sociedade devia se manifestar, como por exemplo, com um abaixo assinado, cobrando práticas do governo, visando a diminuição da poluição. (texto coletivo produzido no dia 15 de outubro de 2005)

Já a participação indireta consiste nas informações trazidas, dúvidas e dificuldades apresentadas e interesses demonstrados. No projeto esta participação é de grande importância uma vez que a maioria absoluta dos professores afirmou ter modificado o planejamento de uma aula ou mesmo de todo um semestre para poder sanar dificuldades tidas por seus alunos.

Assim, apesar de, geralmente caber aos professores a tarefa principal de trazer os materiais didáticos e de estar sempre os diversificando, os professores sempre procuram incentivar os alunos a trazer materiais:

“a gente fala para eles ‘Se vocês lerem alguma coisa e se interessarem ou que tiver a ver com o assunto vocês tragam porque a gente pode trabalhar isso. Então se está no consultório lendo uma revista e gostou de alguma coisa, pede para a pessoa se você pode emprestar a revista...se saiu no jornal recorta a reportagem’”.
(professora de história)

Além disso, é possível afirmar que um dos principais materiais didáticos das aulas são as discussões travadas entre alunos e professores, sendo que diversas vezes acabam por se estender mais do que o planejado devido ao grande número de informações, considerações e questionamentos trazidos pelos alunos. Deste modo é possível afirmar que os alunos participam não apenas com materiais concretos, como textos e recortes de jornais e revistas, mas também com suas informações e seus questionamentos.

É importante destacar que nas disciplinas de química, física, matemática, ciências e biologia a participação dos alunos é bastante reduzida, sendo restringida basicamente à participação indireta. Apesar disso, é possível notar que mesmo nas disciplinas supracitadas os alunos sentem-se bastante à vontade para trazer materiais caso desejem e só não o fazem em função da própria dinâmica de aula estabelecida pelo professor que acaba sendo mais centrada nos conteúdos.

Esta afirmação pode ser ilustrada com a fala da professora de ciências e biologia, ao afirmar que os alunos não participam muito da produção do material didático, apenas um pouco, tendo a sua participação restrita à demonstração de interesse e necessidade.

Num primeiro momento esta participação pode parecer pequena mas é tida como decisiva pela professora, uma vez que uma dificuldade apresentada pelo aluno ou um desinteresse demonstrado por determinado ponto da matéria são capazes de alterar os

conteúdos trabalhados ou a forma como são desenvolvidos, modificando a ênfase em determinados pontos. A professora muda, inclusive, aquilo que irá escrever na lousa (que compõe o material didático) se o aluno não demonstrar interesse ou apresentar alguma dúvida:

“Às vezes eu acho que algo é super interessante mas eles não dão a mínima, então eu deixo quieto e nem passo nada na lousa, mas algumas vezes é por conta deles que a gente acaba escrevendo alguma coisa na lousa porque a gente percebe que eles não estão entendendo alguma coisa muito bem, então a gente fala: ‘vamos escrever alguma coisa na lousa para ver se clareia um pouco’.. é mais assim” (professora de biologia e ciências)

5.9 Reuniões pedagógicas

A princípio, quando da elaboração da metodologia e realização das entrevistas, esta não era uma categoria prevista. Entretanto, em algumas das entrevistas, os professores fizeram colocações importantes a respeito das reuniões pedagógicas realizadas no projeto, uma vez por mês.

Assim sendo, devido à relevância das considerações para o entendimento de todo o processo de construção e dinamização do material didático, optei por adicioná-la, também, como uma categoria.

Como não foram todos os professores que citaram as reuniões pedagógicas, serão apresentadas apenas as disciplinas que as citaram.

A professora afirma participar apenas de algumas reuniões pedagógicas uma vez que possui outro compromisso, participa de outro projeto a tarde e tem a necessidade de conciliar os dois horários. Apesar disso, afirma que para ela as reuniões são bastante importantes, como razão aponta:

“as reuniões pedagógicas para mim são super importantes, principalmente para entender o trabalho com o tema gerador que para mim era novo, até eu entrar no PEIS eu nunca tinha lido Paulo Freire, eu via em casa nos meus pais que são professores, mas eu nunca tinha trabalhado com isso...então para trabalhar com o tema gerador a reunião para mim foi essencial” (professora de português)

Como a disciplina de geografia não apresenta um cronograma, a reunião pedagógica mostrou consistir num momento de suma importância uma vez que foi nela que ocorreu a escolha do primeiro conteúdo a ser tratado relacionado com o tema gerador, sendo este primeiro conteúdo bastante importante pois foi a partir dele que educandos e educadores começaram a estabelecer as relações com outros conteúdos a serem tratados ao longo do semestre.

Para as professoras de biologia e ciências, que são novas no projeto e não conheciam sua filosofia, a reunião pedagógica também foi um relevante momento para que elas entendessem a dinâmica do PEIS, sobretudo do tema gerador e passassem a aplicar esta dinâmica na sala de aula.

Conforme é possível constatar, todos os professores que se referiram às reuniões pedagógicas o fizeram de modo a apontar sua importância não apenas para a organização e elaboração das aulas e do material didático, mas também como um elemento relevante para sua formação enquanto educadores e, especificamente, educadores de adultos.

Deste modo, foi possível observar que quanto mais assíduos são os professores nas reuniões pedagógicas, mais eles avançam em sua formação, eliminando inseguranças e dificuldades tidas ao longo de seu trabalho docente e, ao mesmo tempo, proporcionando uma aula de melhor qualidade e mais adequada a seu educando.

Além disso, as reuniões pedagógicas realizadas possuem sempre como base um texto, um capítulo de uma obra de Paulo Freire. Assim sendo, foi possível observar que

aqueles professores que freqüentam mais as reuniões pedagógicas e se interessam por aprender a teoria, refletindo sua prática à luz dos princípios freirianos, que são a base da filosofia do projeto, apresentam um maior desprendimento do livro didático, procurando sempre diversificar, trazer materiais diferentes, mais dinâmicos, mais relacionados com a realidade do educando e que valorizem toda a bagagem trazida por ele, toda a experiência adquirida por seu aluno ao longo de seu tempo de vida, que na maioria das vezes é maior do que o do próprio educador.

Assim, além de ser um importante momento de aprendizado e reflexão de sua prática, trazendo ao professor a filosofia do projeto e mostrando todo um cabedal de conhecimentos teóricos existentes implícitos nas práticas realizadas no PEIS, as reuniões pedagógicas são também uma forma de estabelecer uma formação permanente do educador, na qual ele está sempre se aperfeiçoando, amadurecendo não apenas enquanto educador, mas também enquanto pessoa.

5.10 Mais algumas considerações

De um modo geral, as aulas no PEIS apresentam uma dinâmica diferente das aulas do ensino regular, uma vez que não existe a hierarquia entre professores e alunos. Existe, sim, uma relação de mútuo respeito, uma troca de conhecimentos na qual os professores ensinam os conteúdos que são próprios dos saberes escolares enquanto que os alunos recheiam estes conteúdos com suas experiências e aprendizagens na escola da vida.

Deste modo, os conteúdos transmitidos deixam de ser fórmulas vazias e ou desconectadas da realidade para se tornarem dinâmicos, reais, passando a ter mais sentido tanto para os alunos como para os professores.

Esta prática se deve muito à filosofia do projeto, que é por excelência freiriana, sendo que este brilhante educador afirmava que antes da leitura da palavra, os educandos deveriam aprender a ler o mundo. É justamente isso que o PEIS procura fazer, ele procura transmitir não apenas os conteúdos, mas também ensinar seus educandos e educadores a ler o mundo, a criar uma visão mais consciente e crítica da realidade que o cerca. É um construir coletivo e contínuo de conhecimentos.

Assim sendo, pude observar que mesmo naquelas aulas que se mostraram mais expositivas, em função de estar sendo apresentado um conteúdo completamente novo para o aluno, a dinâmica era diferente. Mesmo nas aulas mais expositivas os alunos participaram ativamente, expondo suas dúvidas e dificuldades juntamente com fatos de sua experiência que se relacionavam com aquilo que estava sendo trabalhado, isto porque existe respeito.

Os alunos vêem o professor com sua autoridade e não com seu autoritarismo, constrói-se uma esfera propícia para que os alunos, sem hierarquia, respeitam o professor porque este detém conhecimentos que eles gostariam de adquirir e não porque existe uma relação rígida e autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim! (Autor anônimo)

Coloquei esta frase porque acredito que ela define bem o que o projeto passou a representar para mim após a realização desta pesquisa. Eu já participava do projeto, é verdade, já conhecia o seu valor, mas com todos estes estudos e durante a realização da própria pesquisa, mais especificamente com a realização das observações das aulas e entrevistas com os professores pude ver, com mais clareza, a importância da existência do projeto.

Isso porque, ao contrário de diversas pessoas que ficam lamentando a história da educação de adultos em nosso país e reclamando de nosso presente, repleto de injustiças e desigualdades, o PEIS busca fazer a diferença. Ele não pretende modificar o passado, mas sim atua no presente buscando construir um futuro diferente, busca “construir um novo fim”.

Sim, é isso que o PEIS representa para mim e para todos aqueles que dele participam. Ele representa um espaço de resistência, ele serve de exemplo para mostrar que uma escola diferente é possível sim. Ele mostra que a maneira como se dá o processo educativo na atualidade não é a única forma de ensinar, apresenta-nos uma outra abordagem de fazer educação. Um modo que se opõe ao autoritarismo, aos conhecimentos prontos, à hierarquia entre educandos e educadores. Pelo contrário, realiza um educar para vida, uma educação democrática

Entretanto, é claro que o PEIS possui as suas limitações, diversos aspectos a serem melhorados, porém, como tudo na vida, está em constante aperfeiçoamento, buscando superar as suas dificuldades, seus pontos fracos de modo a poder proporcionar

não apenas uma educação de qualidade para aqueles que não tiveram a chance de estudar no tempo considerado regular por nosso sistema educacional, mas também uma formação mais consciente e crítica dos educadores e futuros educadores. Enfim, busca o desenvolvimento de todos, educandos e educadores, justamente por acreditar que o homem é um ser em constante mudança, em constante desenvolvimento e influenciado pelo contexto no qual vive. Isso porque o homem possui

A condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo a vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, com distorção aquela vocação. (FREIRE, 2003b, p. 18)

Deste modo, no presente momento, faz-se necessário retomar os objetivos propostos, refletindo sobre eles e relacionando-os com os resultados obtidos.

O primeiro objetivo específico enunciado foi o de *determinar quais as formas utilizadas, pelos professores do PEIS, para preparar suas aulas*. Assim sendo, é possível afirmar que todas as disciplinas se utilizam, para a preparação das aulas, de uma linha lógica estabelecida no início de cada semestre, exercendo a função de um cronograma e que tem sua rigidez variada, podendo consistir apenas num fio condutor dos conteúdos ao longo do semestre, passando por um cronograma semi-estruturado, ou até um cronograma mais rígido e detalhado.

Ainda com relação a preparação das aulas, foi unânime entre os professores o fato de que todos eles preparam as aulas na semana em que elas serão ministradas, seguindo sempre o cronograma (a linha lógica) estabelecida no início do semestre ou

sanando algum imprevisto surgido, como uma demonstração de interesse num assunto inusitado ou uma dificuldade não prevista.

Apesar disso, a grande maioria dos professores não segue à risca aquilo que prepara para suas aulas, sendo que seu planejamento de aula é sempre deixado de lado, segundo todos os professores para satisfazer uma pergunta, dúvida ou dificuldade de seus alunos.

Com relação mais especificamente à articulação dos professores na preparação das aulas frente a realidade de existência, na maioria das disciplinas de mais de um professor responsável, temos como tendência a preparação coletiva das aulas, sendo escolhido, a cada aula, um professor como responsável.

Entretanto, é necessário destacar que esta designação é mais uma forma de organização do que de individualização do processo de preparação das aulas, uma vez que durante este processo os professores costumam conversar, complementando-se e ajudando uns aos outros

Portanto, com o presente estudo e considerando os dados supracitados, podemos destacar as seguintes formas de construção e dinamização do material didático durante a preparação das aulas: a elaboração realizada pelo próprio professor que raras vezes o pega pronto e que na maioria das vezes tem que “pôr a mão na massa” e elaborá-lo por si mesmo; contribuições dos alunos diretas (trazendo textos e reportagens) ou indireta (apresentando dúvidas, trazendo informações e demonstrando interesses); ou, ainda, utilizando atividades já prontas, mas adequadas para seus alunos.

Como segundo objetivo específico, foi proposto *determinar quais as principais fontes às quais os professores recorrem para este processo de construção e dinamização do material didático e preparação das aulas*. Assim sendo, é possível

afirmar que este objetivo foi cumprido com grande êxito uma vez que foi encontrado todo um rol de fontes de apoio utilizadas pelos professores do projeto.

Portanto, como principais conclusões que podem ser apresentadas com relação a este objetivo temos que devido à escassez de livros didáticos existentes e específicos para a educação de adultos, sendo que os existentes se mostram ineficientes, juntamente com o fato de que o educando adulto possui como especificidade a necessidade de relacionar os conteúdos aprendidos com seu cotidiano, com sua realidade; os professores recorreram à diversas fontes de apoio para a preparação das aulas, sendo o livro didático apenas uma destas fontes.

Com relação mais especificamente ao livro didático é possível afirmar que todos os professores o citaram enquanto fonte, o que mostra a importância que é dada a ele enquanto material didático para a educação de adultos, entretanto ele não foi a única fonte citada nem colocado como a fonte mais importante. Portanto, o livro didático consiste, sim, numa fonte importante, mas não na única nem mais importante fonte.

Uma outra conclusão que pode ser tirada é a de que os professores que se mostraram mais presos ao livro didático apresentaram uma aula mais expositiva, menos dialogada e com uma menor participação dos alunos.

Já o terceiro objetivo se refere especificamente às *formas de participação dos alunos na elaboração do material didático e na escolha do conteúdo a ser trabalhado*.

Com relação a este objetivo foram encontradas duas principais formas: uma direta e outra indireta.

A primeira, denominada forma direta, consiste nos textos, recortes de jornais e revistas, músicas e propagandas trazidas pelos próprios alunos que estabelecem uma relação entre o que está sendo trabalhado na sala de aula (conteúdos vistos) com o seu cotidiano (com sua realidade) e com o tema gerador trabalhado ao longo do semestre.

A participação direta pode ocorrer, também, por meio das produções coletivas, presentes na sala de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, que nada mais são do que textos ou listas⁴ elaborados pelos alunos conjuntamente com os professores, na lousa, com o objetivo de sintetizar ou sistematizar as discussões tidas em sala de aula sobre elementos que compõem o tema gerador do semestre ou, ainda, com o objetivo de construir o conhecimento conjuntamente com os alunos, por meio do aproveitamento dos conhecimentos já trazidos pelos educandos e que foram adquiridos ao longo de sua história de vida.

Como segunda forma de participação temos a indireta que consiste, justamente, nas informações trazidas, dúvidas e dificuldades apresentadas e interesses demonstrados. Isso porque, no projeto, esta participação é um elemento de grande importância, visto que a maioria absoluta dos professores afirmou ter modificado o planejamento de uma aula ou mesmo de todo um semestre para poder sanar dificuldades tidas por seus alunos.

A participação indireta pode ocorrer também sob a forma das discussões, que são fundamentais dentro da teoria freiriana (teoria dialógica) e realizadas por alunos e professores.

É importante destacar que, por diversas vezes, estas discussões acabam por se estender mais do que o planejado devido ao grande número de informações, considerações e questionamentos trazidos pelos alunos. Além disso, essa maior duração das discussões é vista pelos professores como de suma importância uma vez que ela demonstra que o conteúdo tratado tocou os alunos, despertando seu interesse e se relacionando com a sua realidade.

⁴ São listas de palavras, expressões ou mesmo conceitos dados pelos alunos e, algumas vezes, complementados pelos professores, que são enumerados na lousa, sendo que, a partir destas, podem ser realizadas discussões. Além disso, estas listas são elaboradas, também, após as discussões como uma forma de sintetizá-las.

Terminada esta apresentação e reflexão acerca dos objetivos, faz-se necessário realizar mais algumas considerações finais: acredito que os educadores do PEIS encontram-se, de um modo geral, em diferentes graus de amadurecimento com relação ao tema gerador, à sua preparação, à dinâmica de aula e elaboração do cronograma.

Apesar disso, por meio do presente estudo, foi possível constatar que, mesmo estando em diferentes níveis, todos eles apresentam como norte, princípios como o tema gerador, o interesse e necessidades dos alunos, bem como a realidade e a experiência de seus educandos que devem ser trazidos à tona durante as aulas, fundamentos estes que são essenciais para a ocorrência de uma educação de adultos de qualidade, que vise não apenas ensinar para passar na prova e conseguir um diploma.

É verdade que o PEIS faz isso também. Ele auxilia na preparação para os exames supletivos, mas este deixou de ser seu objetivo quando recebeu esta denominação e deixou de chamar “Projeto Supletivo Preparatório para Exames”, passando a ter como principal finalidade a formação completa dos indivíduos, procurando desenvolver um senso aguçado e questionador com relação ao mundo que o cerca, bem como formar pessoas mais conscientes e críticas de sua realidade repleta de injustiças e desigualdades.

Deste modo, insisto ao dizer que o PEIS é um foco de resistência, a realização de uma outra abordagem teórico-metodológica que deu certo, uma prova disso é a de que a coordenação do projeto tem sido constantemente procurada por secretarias de educação de municípios da Região Metropolitana de Campinas para dar cursos e discutir com os professores da rede a metodologia de trabalho realizada no PEIS.

Assim, quando digo que o PEIS é um foco de resistência é porque ele vai contra todos os princípios deste mundo capitalista, que tem como uma de suas principais características um individualismo egoísta que busca apenas o bem próprio a qualquer

custo e mesmo que este prejudique outrem. O Projeto, por sua vez, vai pregar exatamente o contrário uma vez que todas as suas práticas tendem para a coletividade e para a construção de um mundo mais solidário e amoroso.

Portanto, mais do que um foco de resistência, é uma luzinha no final do túnel que nos diz que é possível sim mudar o mundo, que é possível mudar o nosso fim, que somos capazes fazer a diferença e que é possível uma educação mais amorosa, mais solidária.

Por fim, gostaria apenas de lembrar um pensamento de Paulo Freire, que ao longo de toda a sua vida pregou a possibilidade de mudança e da construção de um mundo melhor. Assim, temos que a educação não é capaz de modificar o mundo sozinha, mas ela desempenha um papel fundamental para que essa mudança ocorra, para a reinvenção de nossa realidade, buscando construir um mundo mais fraterno, livre de desigualdades e injustiças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAZZI, Marisa & ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980

CAMPOS, Silmara. **Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de integração Social – PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores**. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia do Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003b.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Vol.1. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1982.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R. & COSTA, Wanderley F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, SP: [s.n.], 1993. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos**. 8.ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, João B. A. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- VIEIRA, Ricardo. **A antropologia da educação e a formação de professores** *In: Histórias de vida e identidades*. Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

ANEXOS

PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL (PEIS)

INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) surgiu do interesse de educadores em realizar um trabalho não só com adultos que buscam um espaço para ampliar os conhecimentos que já possuem, como também adultos analfabetos ou semi escolarizados que objetivam concluir sua escolarização.

Essa preocupação é decorrente de uma verificação do descompromisso governamental expresso em sua política educacional, que vem diminuindo a oferta de cursos e exames para aqueles que ultrapassaram a idade de atendimento. Assim, jovens e adultos têm encontrado uma série de dificuldades em seu retorno aos estudos via educação formal, sala de aula, professor.

Entretanto, tem-se igualmente verificado a ênfase que se está dando, como possibilidade para o jovem e o adulto, ao Ensino à Distância, via Telesalas. O mais grave é que tal possibilidade vem sendo assumida pelas empresas que organizam em seu espaço as Telesalas para seus funcionários, sem tomar os devidos cuidados pedagógicos para atender à especificidade de uma educação para o adulto. Assim, com essa postura, não se objetiva o desenvolvimento integral da pessoa adulta, não a levando ao manejo de informações básicas para poder interatuar, comunicar-se, solucionar problemas cotidianos em diferentes grupos, uma vez que visa simplesmente a despertar a afetividade temporal em seu contexto ambiental e social, e alcançar uma meta imediata que, com o passar do tempo, se dilui.

Esta educação reflete a intenção do empresariado na simples capacitação do seu trabalhador, tornando-o um potencial consumidor acrítico dos seus próprios produtos.

A política hoje em ascensão, de oferecer aos adultos formas mais rápidas de alcançar a escolarização, pode levar a um resultado deveras desestimulante do ponto de vista social e humano, levando a uma manipulação política e social do indivíduo que fica, assim, marginalizado e dependente.

Tem-se esquecido a função social de oferecer oportunidades educacionais e de desenvolvimento a todos os adultos que procuram a escola. Tem-se ignorado os processos pedagógicos, de aprendizagem e desestimulado o uso de materiais pedagógicos adequados a uma educação de adultos.

Essas circunstâncias têm levado a que o adulto gaste muito tempo e esforço – o que, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, resulta muito pouco, criando-se uma dupla frustração pela pouca eficiência de sua inversão.

O Projeto Educativo de Integração Social vem sendo desenvolvido em função do crescimento humano, das pessoas adultas e dos grupos cujos indicadores são: aumento da capacidade de adquirir conhecimentos, consciência de sua dignidade como pessoa, consciência de sua responsabilidade consigo mesmo, com sua família, com seu trabalho, com sua comunidade, habilidade de integrar-se em seu meio de forma responsável.

O Projeto Educativo de Integração Social trabalha a educação de adultos em duas perspectivas: a primeira parte do aluno como ele é, com suas expectativas, limitações, possibilidades, como uma pessoa que está enfrentando o mundo com sua complexidade e que traz para a sala de aula muita experiência de vida; vê o adulto em sua realidade psicológica, social, familiar e de trabalho. A segunda busca uma mudança de metodologia que responda aos interesses dos adultos bem diversa daquela desenvolvida com a criança e o adolescente.

As dificuldades encontradas na realização deste trabalho são várias, dentre elas a dependência do encontro de educadores dispostos e capacitados a trabalhar com adultos, visto que, nos cursos de Licenciatura, não há uma formação adequada que lhes dê condições para o trabalho com um educando que traz para a sala de aula bloqueios e expectativas a serem superadas e preenchidas.

Através de reuniões pedagógicas periódicas de todos os educadores é que se desenvolve o método de trabalho interativo, no qual as várias experiências propostas são discutidas. Nestas reuniões, também os educadores buscam soluções para situações vividas em sala de aula, tentando suprir a deficiência nas suas próprias formações acadêmicas. Essa composição alia reuniões pedagógicas às assembleias em que alunos e educadores tomam as decisões mais significativas em conjunto. O resultado dessas reuniões implica numa interdisciplinariedade aplicada em sala de aula, e cujo ápice acontece durante os *Estudos do Meio*, nos quais o mesmo tema é abordado dentro das diferentes disciplinas.

OBJETIVOS

O PEIS tem por objetivos:

1. Oferecer ao adulto uma educação que o faça participe de seu processo educacional mediante o desenvolvimento humanístico, cognitivo, psicológico e social.
2. Redimensionar a proposta metodológica de tal forma que o educando adulto possa obter uma aprendizagem mais efetiva;
3. Utilizar, como princípio educativo, o conhecimento trazido pelo educando-adulto, sem, entretanto, permanecer nesse estágio;
4. Oferecer a oportunidade de educação àqueles que não puderam freqüentar a escola ou o fizeram de forma incompleta e também àqueles que desejam ampliar seus conhecimentos e relacionamentos;
5. Proporcionar um diálogo/interação entre os vários campos do saber humano;
6. Criar as condições para a formação do educador de adultos;
7. Desenvolver, a cada semestre, “Estudo do Meio”, técnica que permite um maior envolvimento dos adultos e professores numa atividade integradora e interdisciplinar.

A QUEM SE DESTINA O PEIS

O PEIS visa a atender, de um lado, adultos desescolarizados, semi-escolarizados ou com escolarização completa. Alguns têm por objetivo concreto a escolarização e a conseqüente certificação. Outros estão orientados para o convívio social, intelectual e humano que o estudo poderá proporcionar e gostam da situação de eternos aprendizes.

Outros, ainda, poderão buscar, no espaço do projeto, momentos onde as grandes questões teóricas estarão sendo tratadas. De outro lado, visa também à preparação de professores para atuarem na educação de adultos.

Igualmente, é oferecido no PEIS campo de pesquisa para investigadores que queiram, no espaço do projeto, realizar atividades científicas que venham a contribuir para a sua melhoria, como também contribuir para estudos da realidade da educação de adultos no campo político e social na realidade brasileira.

O alcance do Projeto está principalmente naquele adulto que vem encontrando dificuldades para retornar aos estudos. Seja pelo fato de apresentar as dificuldades de quem deixou a escola há um longo tempo, seja por não possuir condições financeiras para arcar com as despesas de um ensino pago, uma vez que as vagas nas classes de adultos na rede pública estão escasseando a cada ano.

A idade mínima de atendimento no PEIS está definida a 18 anos, incentivando aos que possuírem idade menor que a determinada a buscar vaga no ensino público regular, que terá um grupo de educandos compatível com sua perspectiva de mundo e interesses sociais. Não há limite máximo, podendo, inclusive, receber alunos octogenários ou mais, se assim eles desejarem. A experiência de vida acumulada ao longo de sua existência deverá ser um recurso pedagógico não desperdiçado pelo educador, uma vez que o adulto gosta de ver valorizada essa experiência. Como teve várias oportunidades de educação informal, a vida pessoal e profissional ensinou-lhe muita coisa. Querer ignorar isso é tratar o adulto como criança.

Evidentemente, se o professor se olha a si próprio como mero transmissor de conhecimentos, como se pode querer ver nele um agente de mudança social, de promoção pessoal dos adultos?

No caso específico do trabalho docente com adultos, o professor deve estar preparado para estudos interdisciplinares. Aprender a trabalhar em equipe, permitindo que vários docentes de diferentes áreas do conhecimento possam desenvolver atividades integradas, passa constituir uma busca constante no trabalho docente com adultos, uma vez que o campo a ser estudado alarga-se para além do seu conhecimento e domínio.

No entanto, o que se vem notando nestes últimos tempos é que a taxa de evasão de jovens no ensino público, tanto no ensino fundamental quanto no médio, vem crescendo de forma preocupante. E serão esses que, em data próxima ou remota, buscarão retornar aos estudos para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo, completando a sua escolarização. E aí o nó estará sendo visualizado. A esse adulto de amanhã, inúmeras serão as dificuldades de retorno, já apontadas anteriormente. E o espaço de um Projeto como o que está sendo aqui exposto poderá ser uma alternativa para um cidadão tão sofrido pelas dificuldades diárias e marginalizado de seus direitos sociais.

A esperança é que haverá um tempo em que os adultos reclamarão, com igual insistência, igualdade não só de oportunidades de educação, mas também de informação, de lazer e de tempo para a sua auto-formação. Aí, toda educação de adultos terá sentido como educação permanente e não apenas como acréscimo de escolaridade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS A SEREM PERSEGUIDOS NO PEIS

Uma vez que a Educação de Adultos exige uma sistemática de trabalho que envolva atividades integradoras, vários caminhos são propostos no “PEIS” objetivando a sua concretização.

Um desses caminhos é o *Estudo do Meio*, que implica necessariamente estudo globalizado. Nele, não há disciplina isolada. Há um problema real que deve ser estudado no local onde se vai recolher informações complementares ao estudo que antecedem à sua realização.

O *Estudo do Meio*, de certa forma, impede um ensino fragmentário e descontínuo, incentivando a busca constante de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Neste sentido, o aluno percebe integralmente os atos sociais, físicos, políticos, artísticos etc., no seu contexto mais amplo.

Por sua base, o *Estudo do Meio* inspira confiança na equipe e motivação para contínuos aprofundamentos por parte dos alunos, sendo maior no grupo de educandos-adultos, por já terem experienciado vivências em seu cotidiano de trabalho e/ou familiar.

O *Estudo do Meio*, além disso, exige um planejamento envolvendo várias etapas: a) inicial – momento em que a equipe docente identifica o conteúdo a ser trabalhado, vai até o local no qual o Estudo será desenvolvido e levanta as formas de avaliá-lo; b) execução – é a realização da atividade propriamente dita e c) avaliação – momento em que se discutem não só os objetivos propostos, mas também o desenvolvimento da atividade, a infra-estrutura oferecida e, por fim, a projeção em termos de anseios para outros *Estudos do Meio*. Seu início se dá na sala de aula quando se realizam discussões da realidade a ser estudada, e termina igualmente na sala de aula, quando são retomados aspectos e momentos significativos detectados pelos educando. Importante salientar que o *Estudo do Meio* deve permitir que o aluno retorne dessa atividade mais rico em informações e vivências do que quando partiu.

Fazer um *Estudo do Meio* não significa uma excursão, festiva, social, contemplativa de uma realidade, mas, acima de tudo, trazê-la para dentro de cada um, assumindo-a, incorporando-a como conhecimento.

Essa atividade exige recursos que dêem suporte estrutural para sua realização. Os recursos vão desde a contratação de ônibus, até a aquisição de lanches e material para o Estudo (textos, pastas, canetas etc.).

Outro caminho metodológico é a atividade “lógica” que objetiva oferecer um espaço, dentro do horário, para que o educando-adulto tenha oportunidade de discutir assuntos significativos do momento, fazendo a sua leitura de mundo, em um processo constante de discussão através de análise e síntese do tema proposto.

É uma atividade que envolve significativa duplicação de material, através de xerox, artigos, textos, estudos, etc., que vão permitir a alimentação e realimentação do trabalho proposto. Nela, o educando aprende a construção do argumento, a sua exposição e conseqüente abertura ao diálogo como fonte inspiradora de vivência no meio social, percebendo que “estar ao lado” não quer dizer “estar junto”.

Um terceiro caminho que o PEIS encontrou em suas atividades diz respeito ao que se denominou de “cidadania”. Esta atividade está sob a coordenação dos professores de história. É constantemente assumida conjuntamente por vários professores de outras áreas de conhecimento atuantes no PEIS, por exemplo, física, matemática, biologia, ciências, etc.

Assim como a anterior, a atividade “cidadania” envolve a seleção de assuntos que são destaques na mídia e que permitem uma discussão de reconhecimento e aprofundamento do tema proposto.

Como consequência, são percebidas não só situações de identificação dos problemas da sociedade em que se vive, mas também que o adulto perceba que é capaz de atuar construtivamente sobre ela, sentindo-se responsável pela sua transformação.

Para que esse trabalho resulte satisfatoriamente, serão necessárias não só reuniões de planejamento, antecedendo ao início das aulas, como reuniões semanais, pedagógicas, que irão permitir discutir os problemas e buscar a sua superação coletivamente.

Tem-se presente que, ao se tratar de educação de adultos, os educandos dessa educação estarão, junto com a equipe de professores, contribuindo para que o trabalho seja o correspondente das expectativas de quem procura o PEIS.

Campinas, novembro de 2000.

Prof.^a Dra. Sônia Giubilei
Coordenadora do PEIS

**ESTRUTURA BASE DA ENTREVISTA SEMI-
ESTRUTURADA REALIZADA COM OS
PROFESSORES DO PEIS**

1. Como se dá a preparação das aulas?
2. A que fonte você recorre?
3. De que maneira é articulada a preparação das aulas na existência de mais de um professor?
4. Como são escolhidos e trabalhados os conteúdos?
5. O que você programa para as aulas e sempre seguido?
6. Como os conteúdos trabalhados se relacionam com o tema gerador?
7. É traçado um cronograma de aulas?
8. Que material didático é utilizado na sala de aula?
9. Como o material didático é produzido?
10. Os alunos participam da produção do material didático?

