

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Título: Uma Escola Pública para Aluno Adulto: do Fazer ao Saber

Autor: Eliane Aparecida Torres

Orientador: Profa. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Eliane Aparecida Torres e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17/02/2006.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Ano 2006

DEDICATÓRIA

Ao meu querido Plínio, companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais. Dela, muita força. Dele, uma imensa saudade.

À Profa. Dra. Maria Almerinda Vieira Fernandes Ribeiro Alves,
docente da disciplina de Nefrologia do Departamento de Clínica Médica da
FCM/UNICAMP, por me restituir a vida e com qualidade.

AGRADECIMENTOS

Profa. Dra. Sonia Giubilei, por toda a atenção a mim dispensada e pela extrema confiança que tem me conferido no GEPEJA. Serei sempre sua educanda adulta. Obrigada.

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira, Profa. Dra. Teresa C. L. Peluso, Prof. Dr. Zacharias P. Borges, membros da banca do Exame de Qualificação, pelas valiosas sugestões.

Prof. Dr. Álvaro J. P. Braga, pelo incentivo para que fizesse o doutorado. Valeu a pena, Álvaro!

Aos meus colegas e amigos do CEES/UNICAMP, a quem peço licença para aqui representá-los pela Marcinha, Antonieta, Mine, Dela e M.Emília. Não posso deixar de registrar todo meu respeito e admiração para com cada um de vocês. Pela não omissão e pela grande travessia que empreenderam, permitindo a mim, compartilhar disso tudo. Muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Paulo J. Amaral, meu cunhado, um gênio da Arquitetura, em Informática e em Inglês. Obrigada pela disponibilidade e atenção.

A minha família, Haydée, João e Marina pelo incentivo e apoio. E, ao Yuri e ao Tadeu, pela compreensão nesse período, por não terem chance no computador.

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma visão do contexto nacional, inserindo o vezo internacional, procurando revelar o terreno onde emerge a Educação de Jovens e Adultos, como surgem e se fortalecem as ideologias, que favorecem concepções equivocadas ao longo da Educação Brasileira. A pesquisa empreendida em uma escola pública de educação básica do estado de São Paulo, exclusiva para jovens e adultos do ensino fundamental – 2º segmento e do ensino médio, expôs por meio dos instrumentos metodológicos utilizados, pesquisa documental e entrevistas, as relações de ensino e as relações de aprendizagem que se modificam pelos sujeitos em ação na busca do conhecimento. As categorias de análise método/conteúdo e avaliação/objetivo nortearam categorias empíricas que constituíram o fazer, resignificaram o saber, qualificando a práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica; Método/Conteúdo; Avaliação/Objetivo.

ABSTRACT

This research brings out different concepts and approaches regarding the Brazilian Education case and its historical development, following known international trends. It tries to reveal the field where Adult Education has been developed as well as the ideologically based concepts which has favoured ambiguous and misconstructured guidelines through Brazilian fundamental instruction. The survey which was developed in a chosen public high school in São Paulo state, restricted to Adult students, has tried to explain the relationship between teaching and learning and how it actually modifies the people who are engaged in a consequent action. The used methodological instruments were documental research and interview. The pedagogical labour was constructed according to every day practical activities as means of reaching well based knowledge achievements. Thus, the meaning of the intertwined fundamental elements of Education praxis, methodology/content and evaluation/goals, was reconsidered.

Key words: high school of adult students; methodology/content; evaluation/ goals; pedagogical praxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
A ORIGEM.....	02
A ARGUMENTAÇÃO.....	03
A JUSTIFICATIVA.....	07
OS OBJETIVOS.....	12
DEFININDO A POSIÇÃO.....	12
EXPLICITANDO A QUESTÃO.....	16
 CAPÍTULO I – A CONTEXTUALIZAÇÃO.....	 21
POLÍTICA SOCIAL – POLÍTICA EDUCACIONAL.....	22
UM OLHAR PARA TRÁS.....	25
FOCALIZANDO O PRESENTE.....	35
O MODO DE PRODUÇÃO E O ESTADO.....	41
POLÍTICA ECONÔMICA – POLÍTICA EDUCACIONAL.....	47
 CAPÍTULO II – DO DISCURSO À AÇÃO.....	 53
ENVELHECERAM OS JOVENS?.....	54
UM SISTEMA DE EQUÍVOCOS E DESPERDÍCIOS.....	64
EDUCAÇÃO, ENSINO E ESCOLA PARA JOVENS E ADULTOS.....	75
O CEES: EXISTE E RESISTE.....	77
 CAPÍTULO III – A CONSISTÊNCIA DO CEES.....	 85
OS RELATÓRIOS E OS ENTREVISTADOS.....	92
UM MUNDO DE IMAGENS.....	94
1-MÉTODO.....	94
1.1-TEORIA EDUCACIONAL.....	94
2- DOS ATORES SOCIAIS: O PROFESSOR.....	103
3- CONTEÚDO.....	108
4- AVALIAÇÃO.....	110
5- OBJETIVO.....	113

	116
NOÇÕES PRÉVIAS.....	
1- METODOLOGIA E MÉTODO.....	116
2- AMBIENTE FÍSICO.....	118
3- A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR.....	119
4- A GRADE CURRICULAR.....	121
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	123
CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODO/CONTEÚDO.....	152
CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO/OBJETIVO.....	198
A SÍNTESE.....	205
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 209
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 221
 LISTA DE QUADROS	
QUADRO Nº 1 – GRADE CURRICULAR SUPLÊNCIA II.....	122
QUADRO Nº2 – GRADE CURRICULAR SUPLÊNCIA 2º GRAU	122
 ANEXOS.....	 229
ANEXO I – RELATÓRIO.....	231
RELATÓRIO DE 1994.....	233
RELATÓRIO DE 1995.....	241
RELATÓRIO DE 1996.....	246
RELATÓRIO DE 1997.....	249
RELATÓRIO DE 1998.....	252
RELATÓRIO DE 1999.....	259
RELATÓRIO DE 2000/2001.....	265
 ANEXO II – ENTREVISTA.....	 269
ENTREVISTA: BIOLOGIA/CIÊNCIAS.....	271
ENTREVISTA: FÍSICA/MATEMÁTICA.....	276

ENTREVISTA: PORTUGUÊS.....	280
ENTREVISTA: MATEMÁTICA.....	286
ENTREVISTA: HISTÓRIA.....	292
 ANEXO III – PERFIL DO ALUNO/POSTURA DO PROFESSOR.	 299
 ANEXO IV – DADOS ESTATÍSTICOS.....	 307

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta da investigação e da reflexão sobre a prática docente em uma instituição escolar para o aluno adulto semi-escolarizado.

Quando o conceito escola emerge, nos diversos segmentos sociais *de per se* parece haver um consenso sobre a necessidade da instituição escolar no transcurso da existência humana. Implicitamente está contida a idéia de o *estar* ou o *ter estado* na escola é definitivo para intervir no modo de agir, sentir e pensar dos indivíduos.

O senso comum apresenta essa concepção de forma natural, quer porque herdada da tradição, quer porque veiculada pela concepção hegemônica e acolhida sem reservas. Generalizadamente, não se coloca dúvida alguma sobre a imprescindibilidade da existência da escola na vida de cada um.

Costuma-se atribuir o mérito do trabalho pessoal ao tempo dedicado à escolaridade ou aos graus de escolaridade alcançados, pois se concebe uma identificação diferenciada entre o trabalho manual ou o dos qualificados de *empregados* e o trabalho intelectual ou o dos classificados de *empregadores*. É comum refutar-se o trabalho rotineiro, como o da dona-de-casa, do gari, do operário, do caminhoneiro, do homem do campo, enfim, daqueles que sustentam a infra-estrutura, para que seja possível a superestrutura. A percepção alienada atribui graus de significação à divisão social do trabalho.

Por outro lado, o impacto ideológico da sociedade industrial gera um sentimento de êxito ou de fracasso no percurso de cada existência, como se fosse questão pessoal ou individual. Os ricos e os pobres de hoje consideram-se eles próprios como responsáveis por suas condições.

Levando-se em conta a sociedade de classe como um fato concreto, a instituição escolar encontra razão de ser em todas as camadas sociais. Essa

concepção torna-se imperativa quando atribuída às camadas populares, cuja condição de subsistência está ao sabor das contingências políticas e econômicas. Nesse caso, à instituição escolar é agregado o sentido de meio para transpor barreiras e galgar um patamar acima na escala social.

A ORIGEM

A industrialização em geral e o capitalismo em particular impuseram às pessoas pautas de trabalho distintas aos padrões culturais arraigados, privando-lhes de outras possibilidades de subsistência. Foi preciso arrebataram o controle da aprendizagem e a organização dos processos produtivos, provocando uma profunda revolução cultural.

O profundo respeito pelo trabalho pessoal bem feito cedeu lugar ao fetichismo da maquinaria. A busca de um equilíbrio entre a satisfação das necessidades de consumo e o esforço de trabalho necessário para isso, foi substituída pela identificação do bem-estar com o mito do consumo sem fim. (ENGUITA, 1989, p.28).

Foi necessário assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitante. Antes de incorporar-se ao trabalho, que cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos. Este mecanismo não poderia estar no próprio trabalho ou na família, era preciso inventar algo melhor; e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu toda a população infantil para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho.

A ARGUMENTAÇÃO

As transformações na organização dos processos produtivos justificam e explicam a criação das instituições escolares para a população infantil. E para aqueles já adultos e que não passaram por essa conformação? São eles, menos ativos, menos produtivos? Ou, por circunstâncias, os inativos, resumem-se a engrossar o excedente de capital humano?

Por outro lado, significaria que eles seriam os donos do próprio tempo e, o tempo, como assinalou Marx (1971), é o espaço em que se desenvolve o ser humano.

A maioria das pessoas que chega à idade adulta encontra já uma série de condições dadas: não existe para elas outra via disponível de obtenção de seus meios de vida senão o trabalho assalariado, este goza de aceitação social, os que o rejeitam têm sido relegados a uma posição marginal e a cultura dominante bendiz e reproduz tudo isto. (ENGUITA, 1989, p.30).

O trabalho é mais que simples reprodução mecânica e ao ir além da mera necessidade natural, o homem encontra um elemento de liberdade.

Para Hegel (1975, p.236 *apud* ENGUITA, 1989, p. 10, grifo do autor),

Uma vez que nas necessidades sociais, enquanto união das necessidades imediatas ou naturais e das necessidades espirituais da **representação**, é esta última a preponderante, há no momento social um aspecto de **libertação**. Oculta-se a rígida necessidade natural da necessidade e o homem comporta-se em relação a uma **opinião sua**, que é em realidade universal, e a necessidade instituída por ele; já que não está em relação a uma contingência exterior, mas interior, o **arbítrio**.

Seria esta uma síntese, acaso a idéia central deste estudo fosse caracterizar a necessidade da instituição escolar para o adulto semi-escolarizado, visto que este trabalho trata da educação escolar para além da

alfabetização ou dos conceitos matemáticos básicos. Porém, não se pretende apresentar somente o ponto de vista lógico e estrutural da instituição escolar, mas sim a crítica lógico-dinâmica das idéias que se movimentam em uma realidade concreta, na relação ensino-aprendizagem do aluno adulto semi-escolarizado. E, aí sim, dentro de uma instituição escolar pública. As ocorrências no interior da instituição pública determinam a perspectiva sob a qual este estudo é feito.

O estágio do processo de produção global, a revolução da informação e a virtualidade dos mercados não permitem mais definir como ferramentas de sobrevivência na sociedade industrial e urbana, a pura alfabetização e a introdução a alguns conceitos matemáticos. Precisa-se *pecar pelo excesso*, pela continuidade, pelo aprofundamento, pelo desenvolvimento de mecanismos mentais mais complexos e tornar mais forte a função cognitiva, mesmo que a finalidade seja somente para se ter acesso ao conhecimento.

À escola concorrem dois pressupostos: a Educação e o conhecimento científico, considerando o conhecimento científico como uma vertente da Educação, visto que este é um conceito mais amplo e abstrato, enquanto que o conhecimento científico, parte importante da Educação, mais restrito e objetivo. O conhecimento científico seria, portanto, um aspecto particular da Educação, mas intrinsecamente ligado à conduta humana e às ações do homem em seu meio ambiente natural e social.

Muito se tem anunciado sobre o caráter das funções atribuídas à instituição escolar: reprodução, conservação, transformação, promoção, dentre outras. Quando a análise se apóia na categoria econômica, a ótica denuncia a conservação ou manutenção do *status quo*, pois fica pressuposta a reprodução do sistema vigente. No entanto, também se confirma que a propaganda promoção econômica abriga uma falácia destinada a garantir determinados interesses.

Por força da ideologia dominante, emanada da conjuntura interna aliada à externa, acaba por controlar e subordinar aos seus interesses, os interesses de certas classes ou camadas sociais. Isto é um dado da realidade.

Que a educação escolar se capitula mediante essa forma organizacional assim como todo o espectro totalizador, igualmente é uma realidade. Entretanto, negar a escola em nome dessa apreensão do real, é negar um agregado imprevisível à condição humana e com certeza, à cidadania.

O que pode e deve ser negada é certa visão determinista em que por vezes se amparam certas teorias, embora elas próprias comprovem que a educação escolar incorpora um modo contraditório e complexo de intervenção, visto que se assim não fosse não se atingiria à denúncia, à descoberta ou à apreensão da realidade, na sua forma mais elaborada, quer na abstração, quer na escrita.

A ênfase que se dá à educação escolar está estritamente associada a essa condição de possibilidade e na indiscutível capacidade do ser humano em se sujeitar a ser mais humano. A idéia de possibilidade embute uma coloração cambiante que fica condicionada ao momento histórico em que se vive.

A exposição até agora apresentada não implica dizer que toda e qualquer forma escolar é incontestável. O que se defende é a existência do princípio na esfera pública, principalmente nessa sociedade, por não ser de acesso a todos indistintamente. Quando se chegar ao patamar de estar ao alcance de todos, aí, serão os condicionantes históricos do momento que a definirão.

Como o presente trabalho tem como objeto a educação escolar do adulto semi-escolarizado, via de regra, proveniente das camadas menos favorecidas, nada mais objetivo que se chamar o poder público para que dê conta deste dever, já há muito explicitado constitucionalmente como direito.

Para o poder público, a educação escolar entra nesse circuito de duas maneiras: como pré-requisito e como consequência. Como pré-requisito, serve para alcançar o desenvolvimento econômico e por consequência sua ausência, justifica o não desenvolvimento. Nesse jogo de cartas marcadas, muito se oculta. O que há então? Uma sociedade em que a sua grande

maioria acredita que a razão de muitos viverem em condições mínimas de sobrevivência, tem como causa a ausência de educação escolar.

Na verdade, é pela ausência de políticas sociais que se consubstancia a carência, muito por conta da política econômica, esta sim, implementada com objetivo conseqüente. É nessa ordem que mais uma vez se tornou voz corrente, a crença do *diploma na mão*, como condição para emprego, salário, enfim, condição de sobrevivência.

Por outro lado, a história nacional é farta de exemplos em que todas as vezes que ações foram desencadeadas para alavancar o dito desenvolvimento econômico, estrategicamente a Educação e, particularmente, a educação escolar foram chamadas para ocupar um espaço. Como nada se dá por acaso, os modelos executados acabam se submetendo às interferências externas, fazendo com que a educação escolar perca sua identidade nacional, imprimindo o papel de responsável pelo sucesso ou fracasso individual frente àquele padrão de desenvolvimento econômico pretendido e nem tanto alcançado.

A identidade que se reclama para a educação escolar e, no caso, para o aluno adulto, é a de promover o desenvolvimento, porém articulado à natureza do homem. Em outras palavras, promover o Homem enquanto ser pensante que vive, portanto, age na sociedade em que está inserido, considerando-se seus condicionantes históricos, político, cultural e econômico. É importante que não se perca de vista que o Homem, antes de ser produtivo, ele é. Faz parte de sua gênese, seu caráter produtivo equivalente nas sociedades primitivas, ao domínio da natureza em seu *stricto sensu*.

Já que a sociedade moderna vive sob a égide do sistema capitalista, cujo modo de produção transcorre de uma relação homem e máquina, por conseqüência é neste ambiente que se manifesta sua cultura.

Uma resposta pode vir da política implementada e em especial, da política educacional, pois responde em parte à questão de não se ter escola para todos. Desta forma, é possível entender o desequilíbrio entre aqueles

que produzem, isto é, que são responsáveis pela produção de bens e a ausência de condições para usufruir desta mesma produção.

A JUSTIFICATIVA

A Educação de Adultos começa a merecer alguma atenção a partir de meados do século passado em diante. Nos últimos 50 anos, a inserção legislativa apareceu de forma mais profícua, particularmente com a lei 5692/71, em plena ditadura militar. No estado de São Paulo, sua inserção no sistema permitiu uma perceptível expansão quantitativa dos anos 80 aos anos 90, embora possam ser encontradas iniciativas para além do Estado no decorrer do período.

Essa questão do quantitativo *versus* qualitativo chama outras questões vinculadas e, uma delas, à clássica crítica da escola elitista. Uma das causas alojada em suas raízes parece ser o desconhecimento que se tem a respeito do homem nacional, do sujeito da escola pública, questão latente que se aflora mais ainda, no caso do aluno adulto.

Por essa falta de compromisso para com a identidade do aluno adulto, soluções pragmáticas estão sendo difundidas, basicamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ 9394/96, visto também que essas soluções representam na relação custo/benefício uma grande saída.

O emprego de tecnologia educacional na área de Educação de Adultos é viável? Isto responde a qual tipo de interesse: econômico, político ou social?

Por outro lado, ao se ampliar o escopo da discussão aparece outra crítica, sobre o tradicional formato escolar frente ao grande avanço tecnológico da atualidade. A incorporação de aparelhagem tecnológica, como televisão, vídeo, computador nos meios educacionais, vem também de uma tentativa de se alcançar áreas geográficas dispersas em todo país, de

¹A lei 5692/71 tratava apenas dos ensinos de 1º e de 2º graus, enquanto que a lei 9394/96 não se restringe à educação básica.

difícil acesso e com poucos recursos financeiros. Seria essa opção consequência de algum esforço compreensivo de pesquisas sociais para se colocar em prática a educação para todos? Emerge a contradição, pois no limite geográfico paulista, não parece ser uma justificativa plausível.

Uma outra constante que se manifesta nas ações públicas sobre Educação de Adultos é a oferta de exames oficiais, como chancela de um conhecimento adquirido, na melhor das hipóteses, pela vivência e maturidade do aluno adulto. A contradição fica exposta mais uma vez ao se recorrer ao mesmo argumento que tenta impingir causa de um não desenvolvimento, relativo ao novo processo de produção global que presumidamente requer uma educação que atenda às novas necessidades deste século XXI, exigindo habilidades e competências para o enfrentamento de questões inesperadas, imprevisíveis e, talvez até, para atender à transformação do paradigma econômico. E, mais ainda, o enfadonho recurso de se associar desemprego à ausência de escolaridade.

O fato novo é o que se tem visto: uma corrida selvagem aos *diplomas*. Refém de suas artimanhas, o poder público vem se aquiescendo de um novo papel de forma excepcional, intervindo e nivelando seu sistema, segundo pressupostos de qualidade e forjando suas estatísticas nacionais.

Em meio aos equívocos cometidos, um pacto com agências privadas foi assinado, para transferir responsabilidades de forma indireta. Entretanto, o derrame de diplomas, expedidos pelos estabelecimentos comerciais de fachada educativa, já produziu seus efeitos, isto é, demanda para a educação superior e, em especial, a comprovação de que desemprego não tem nada a ver com ausência de escolaridade.

Nesse sentido que se apresenta a proposta deste trabalho, isto é, as análises aqui desenvolvidas estarão visando à relação ensino-aprendizagem na instituição escolar. Entretanto, o recorte que se faz restringe o campo a ser estudado à escola pública, sob a dependência administrativa da rede estadual de ensino de São Paulo, exclusivamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se configura pela adjetivação oficial de

freqüência flexível e atendimento individualizado: o Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES. Para efeito didático, a nomenclatura legislativa utiliza como definição de educação básica, os cursos inseridos nesse tipo de instituição escolar, ou seja: ensino fundamental – ciclo II (5^a a 8^a séries) e ensino médio.

No transcurso do tempo, pós-ditadura militar, como se consubstanciou essa modalidade escolar? Até onde pode ser apresentada como uma resposta adequada às configurações do aluno adulto? Qual a percepção do corpo docente daquela escola em relação ao Homem, adulto semi-escolarizado? E, em que medida as transformações pedagógicas ali ocorridas se identificam com o aluno trabalhador? No transcorrer das análises, no limite deste trabalho, questões sobre a formação do professor, currículo e avaliação estarão em pauta para apontar caminhos para que outros aprofundem essas questões específicas.

Trazer à luz, a política implementada para CEES no estado de São Paulo, no período compreendido de 1994 até 2001, também é um dos objetivos deste trabalho, tomando-se como campo de pesquisa o CEES “Paulo Decourt”, fruto de convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Estadual de Campinas.

No trabalho de mestrado, a abordagem similar não se restringiu a um CEES específico e sim, a todos do estado de São Paulo. Trazia uma letra carregada para com a forma, visto ter sido uma pesquisa sobre política pública, embora não se tenha excluído o conteúdo. Forma e conteúdo não são conceitos que se excluem, ao contrário, estão em relação de dependência.

O recorte foi feito com início em 1994, pelo caráter estável que se atingiu no espaço de tempo entre a criação, em 1987, até 1994. As rotinas burocráticas já estavam definidas, o aparato físico e de procedimentos identificados e o corpo docente constituído de 1994 a 2001 permaneceu praticamente inalterado, quesito improvável em outras modalidades de

Educação de Jovens e Adultos da rede estadual, devido ao sistema organizacional.

O marco temporal dezembro de 2001 foi escolhido como final deste estudo, pois a partir de 01/01/98, o CEES ter deixado de ser considerado Projeto da Pasta, perdendo seu caráter experimental (CEE, Deliberação nº 23/97). Ficou, então, transformado em cargo público, o da direção escolar de CEES, em 2000, tornando-se vago para escolha por acesso, por meio do instrumento de remoção ou por ingresso, efeito de concurso público de provas e títulos, a partir de 2001. Assim como, muitos professores que formavam o corpo docente daquele CEES não puderam continuar ali suas atividades, já que fora decretado o impedimento de atuação aos professores admitidos em caráter temporário². Entendeu-se assim que uma outra perspectiva pôde ser desencadeada no âmbito.

Ao considerar a ação educativa para o aluno adulto em um CEES, buscou-se intencionalmente a interação de fatores subjetivos e objetivos, veiculados na instituição escolar pública. Por fatores subjetivos e objetivos fica o entendimento de os elementos estruturantes da instituição CEES – físico, humano, pedagógico – estarem exclusivamente voltados para EJA, tornando-se, portanto, o foco principal, em torno do qual tudo se movimenta. Essa convergência dos fatores concede ao CEES um ambiente público privilegiado, especialmente para uma proposta de pesquisa.

As demais modalidades em estrutura de cursos com organização semestral e as telessalas gravitam em espaço mais difuso, mais permeável a outras interferências, por concorrerem com os cursos para adolescentes e/ou crianças, com aquilo que convencionalmente é chamado de ensino regular.

Os elementos de análise deste estudo para melhor compreensão do processo educativo consubstanciado no CEES, na relação ensino-aprendizagem, foram retirados das informações advindas daquele corpo docente. A incidência de questões apresentadas pelos diferentes atores, vinculados aos ramos científicos diversos, com olhares aculturados pela

² Lei Complementar 500, de 13 de novembro de 1974.

formação, refletiu nas análises que aqui estão expostas, chegando-se às categorias de análises. A univocidade do conjunto possibilitou formas complementares da realidade educacional para o aluno adulto.

O fato de a pesquisa se realizar em uma escola cuja organização curricular é de frequência flexível e de atendimento individualizado poderia ser tomado como fator impeditivo, já que estudos com objetivo similar são desenvolvidos pela análise do que ocorre em sala de aula. Entretanto, a variável não interfere, pois momentos grupais também ocorrem neste CEES e, a contribuição que se pretende está na relação dialética entre o conteúdo/método e objetivo/avaliação desenvolvidos, fundamentando a prática docente, através do discurso do professor e com o *fazer* pedagógico que igualmente estão presentes. O que está em observação é a conceituação do processo pedagógico para ao aluno adulto, é a sua compreensão.

Nas primeiras aproximações, uma questão surgida foi a de que como um estudo particular poderia representar formas universais do processo pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos? Em que medida a organização daquele espaço social, do tempo, dos procedimentos poderiam refletir identidade cultural?

Entretanto, ao fazer uma leitura do passado, mas com as referências do presente, do hoje; ao apreender a subjetividade da prática cotidiana e no esforço de compreender a parte, num exercício de pensamento, atingir a totalidade, da prática ao teórico e do teórico à prática, o estudo está apresentando uma verdade cumulativa. O que significa também que outra geração poderá superá-la, em virtude de, então, estar em outro momento histórico. Assim como, existe a certeza da própria limitação, pois o que se apreende e se reflete na consciência, não é toda a realidade.

OS OBJETIVOS:

- Apresentar uma percepção crítica da política social que se consubstancia a EJA e pela análise das evidências na relação Estado/Sociedade apontar as interferências na ação escolar.
- Compreender a relação ensino/aprendizagem, professor/aluno adulto, em uma escola pública de educação básica, exclusiva para aluno de EJA;

A lógica da elaboração deste trabalho obedeceu a seguinte ordenação: o capítulo I, que contextualiza a questão pelos condicionantes políticos, econômicos e sociais, muito particularmente, a ação pública para com a Educação de Jovens e Adultos.

O Capítulo II aponta os reflexos das ações públicas regionais bem como expõe a problemática explícita ou implicitamente presente naqueles que atuam com a EJA.

O Capítulo III tem por finalidade apresentar as experiências sociais vividas por indivíduos reais na prática cotidiana, que assim se concretizam historicamente. Compreender como o movimento do fazer pode identificar o saber que se transforma nas experiências escolares; e, se o movimento de fazer historicamente alcança o saber, até onde o movimento do saber está contextualizado com a Educação, já que mais ampla que a escola.

DEFININDO A POSIÇÃO

Algumas premissas que me são verdadeiras: o homem é um sujeito real e concreto inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político, que é histórico e espacial. O que diferencia o Ser humano do ser animal ou ser vegetal é o fato de na elaboração subjetiva ter o poder de transformar em criação objetiva, a sua subjetividade (MARX,1971). À medida que

realiza essa transformação, de subjetivo para objetivo, ele se humaniza e à própria natureza, portanto produz uma realidade humanizada pela sua atividade. Aí se dá a vocação do homem, isto é, a de Ser, a de Humano e a de Sujeito, de ação no seu espaço-temporal (contexto). Sujeito em oposição a objeto, muito diferente do caráter de sujeitar-se. A idealização mental, fruto da reflexão sobre a realidade, seu mundo concreto, permite sua intervenção, por conseguinte, a transformação. (FREIRE, 1987).

Pelo fato de a problemática deste trabalho estar circunscrita à educação escolar para o aluno adulto, (1^o) como se dá esse tipo de educação dentro da escola capitalista? (2^o) Ela promove a ação transformadora da realidade em que se vive?

Com base na abordagem de Freire (1987), a resposta poderá ser sim ou não, implicando o entendimento que se faz em relação à ação transformadora. Não, acaso o argumento estiver embasado na qualidade de ser instrumento de ajuste do homem àquela sociedade, pois o fenômeno educativo não entrará em oposição às leis abstratas e fixas que o ordena. Por outro lado, será sim, concernente ao paradigma lógico, moral e ético, visto que o fenômeno educativo permitirá ao sujeito agir dentro das condições dadas, diante daquele momento histórico.

Na abrangência da organização sistêmica, o senso comum exerce sua ação, talvez não se dando conta de estar ele subordinado aos cânones vigentes. Ao contrário, vive na ingenuidade de alcançar o ideal mágico, o da condição privilegiada. Essa percepção não advém só da educação escolar.

Por analogia, pode-se apontar à ação predatória para com a natureza, em que o homem inadvertidamente a considera inesgotável, não se apercebendo que é fonte de sua sobrevivência. Na organização das sociedades indígenas, ao contrário, o homem tem outro entendimento, outro nível de consciência, apesar de retirar da natureza sua sobrevivência. Seu sistema educativo e cultural promove uma ação não predatória.

Resta, no entanto, ainda persistir no enfoque do por vir, o que é imprevisível. A escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Enquanto espaço social no qual a educação escolar, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, mas está sendo historicamente.

Em 1997, ao término do trabalho de mestrado, a pesquisa feita em todos os CEES do Estado de São Paulo, havia latente o mesmo tema que por ora será retomado, isto é, a questão da evasão /desistência e por consequência os resultados, quando se apresentou a incorporação de certo controle temporal pela instituição aos alunos, que resultou em certo avanço naqueles índices. Também fez parte de uma análise mais positiva, a quebra do formalismo metodológico da estrutura CEES, com a inserção de algumas criações próprias, em que o aluno desenvolvia alguns conteúdos pela prática oral e escrita. (TORRES, 1997).

Apesar dos resultados positivos advindos das alterações criadas, fato que não as invalidam, ainda assim no bojo a questão persistia. O tema solicitava que se debruçasse mais no fenômeno educativo e suas partes constitutivas.

Antes que a crítica se apresente de forma a exigir um processo novo, um método novo, uma nova forma de organização escolar, para suscitar a grande transformação, a convicção que se tem sobre projeto político pedagógico na escola pública é de que ele pode avançar, mas está circunstanciado pela lógica da organização do sistema, já que a escola é um subsistema do sistema maior. A ruptura, quando ocorre, ela se dá primeiro no meio externo à escola. Ela pode ser promovida pela Educação de outros organismos, nos embates sociais, mas a educação escolar tem limites e pode corroborar por meio de seu processo pedagógico, em favor de um processo superior. A revolução dos cravos em Portugal e a revolução cubana criaram no após, a escola ideal para aquele momento histórico.

Como diz Enguita (1985, p.101):

[...] a opção por mudar primeiramente o homem conduz ao socialismo utópico e ao utopismo em geral, que aspira convencer lenta e progressivamente o conjunto da sociedade das medidas necessárias a tomar. Conduz às teorias da “revolução cultural” prévia, da necessidade de “mudar ao homem” antes de tentar mudar a sociedade e como requisito para isso. Está, em fim, e isto é o mais importante para nós, na base de todas as versões do reformismo pedagógico, cujo objetivo não é outro que o de mudar as consciências.

Para aqueles que negam a instituição escolar, faço meu o pensamento de Freitas ao dialogar com Saviani:

Para a pedagogia Histórico-Crítica a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola – como instância mais desenvolvida de difusão do saber – ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista. (FREITAS, 2003, p.28).

Esse trabalho é o resultado de uma pesquisa envolvendo as questões do corpo docente, das evidências que entram em confronto ora entre o pensamento interno com o externo, entendendo-se aqui por pensamento externo as regularidades impostas pelo sistema de educação, ora o confronto se dá entre a própria realidade, aluno adulto, com o pensamento pedagógico do corpo docente. O fio que conduz os embates e as resistências está subjacente à finalidade em diminuir a evasão/desistência sem cair na banalização da aprovação em massa. A premissa era essa, mas por decorrência e no aprofundamento, na necessidade de entendimento foi preciso focalizar cada elemento do processo ensino/aprendizagem.

A síntese continua sendo uma questão aberta, mas a produção aqui exposta poderá servir para que outros ampliem e avancem na arte da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da instituição escolar.

EXPLICITANDO A QUESTÃO

Surge um fenômeno caótico entre professores que trabalham com o ensino regular³ e passam a trabalhar com EJA, mesmo que tenham experiência acumulada em estabelecimentos de ensino, isto é, prática em instituições escolares.

Esse fenômeno tornou-se cada vez mais perceptível à medida que um mesmo corpo docente de uma mesma escola passou a conviver pedagogicamente as mesmas dúvidas e os mesmos conflitos na relação ensino-aprendizagem. Portanto, a primeira observação é a de que o fenômeno pôde ser identificado no tempo, na história do dia-a-dia escolar.

Por formação acadêmica, todos esses atores que compunham esse corpo docente apresentavam no mínimo históricos de graduação, em que parte da experiência profissional se dera na escola pública regular, isto é, haviam tido como público alvo a criança e o adolescente. Como segunda observação, sua prática docente advinha do formalismo didático, o recurso do método único capaz de ensinar tudo a todos. (CANDAU, 1988).

As dimensões daquela escola de adultos serão apresentadas nesse trabalho, para que se focalize o fenômeno na realidade concreta, material e, por isso, tratou-se de apresentá-la enquanto instituição e organização pedagógica; enquanto procedimentos instrucionais e pedagógicos; e seu caráter filosófico e epistemológico. A construção, desenvolvimento e as mudanças ocorridas.

A busca por formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico implicou primeiramente, na organização e crítica dos conteúdos, dos procedimentos e do tempo escolar, que fazem parte da apreensão da natureza do processo pedagógico para o aluno adulto. “O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.” (FRIGOTTO, 1989, p. 75).

³ Para efeito de clareza, utilizamos essa terminologia para diferenciar do ensino para EJA.

Não se trata simplesmente de uma relação de oposição entre o ensino para criança e para o adolescente e o ensino para o adulto, mas sim a proposição em relação à educação escolar:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2003, p. 9).

Por outro lado, é necessário que fique bem claro que são alunos distintos: aqueles que seguem uma trajetória linear de escolaridade daqueles que trazem um histórico de alternância entre continuidade e ausência ao ambiente escolar. Pode-se caracterizar ainda, mais uma distinção aos alunos de EJA, ou seja, aqueles que tenham em seu histórico escolar, a vivência institucional daqueles que se apresentam com uma trajetória de escolaridade recente.

Os alunos que tiveram experiência de escolaridade pela vida, trazem como pressupostos alguns esquemas (mentais, comportamentais, sociais) formados na própria experiência escolar em que o sentido de aprendizagem já incorporado está intrinsecamente ligado à percepção dos conteúdos das disciplinas. A expectativa é de *devolução* de conteúdos para o professor. Sobre as chamadas disciplinas humanas, consideram-nas mais fáceis, porque demandam retenção na memória. Não é rara a situação em que manifestam certo inconformismo quando não são bem sucedidos em conteúdos da História ou da Geografia, por exemplo. Por outro lado, carregam uma grande resistência em relação aos conteúdos das disciplinas tidas como exatas. Nesse caso, o sentimento que aflora *a priori* é de temor ou incapacidade. Dentre aqueles que vêm da escolaridade recente, a questão se

agrava e muito, pois tudo indistintamente é *tão grandioso e tão difícil*, que não raro a opção mais a mão é a desistência.

Não se trata, portanto, de se oferecer a mesma escola regular para o aluno de EJA e não somente uma questão da psicologia da aprendizagem do adulto, mas é questão da didática e seus elementos constitutivos: conteúdo/método/avaliação/objetivo.

Esses elementos são as categorias de análises, pois foram identificados no processo, pelo caráter abrangente e pela integração teórico-metodológica com a concepção dialético-materialista. Os processos de reconstrução da prática pedagógica expõem suas dimensões, apontando suas contradições e suas relações. São pelas mudanças em eterno movimento, refletidas na percepção, que se chega ao qualitativo, na significação do significado. É nesse espectro que se dá a transformação, a superação da relação causa-efeito, e é quando se apreende a totalidade.

A análise qualitativa dos dados possibilita captar a complexidade e chegar à compreensão das várias dimensões peculiares da prática educativa, no plano histórico, de realidade, particularmente nesse estudo.

Para a pesquisa, recorreu-se à análise documental do aparato legal bem como dos Relatórios Anuais realizados pelo CEES. Esses relatórios eram elaborados pela equipe CEES, nos quais eram registradas todas as ocorrências havidas a cada ano, sendo encaminhados até o Conselho Estadual de Educação, passando no percurso pelas instâncias da Secretaria de Estado da Educação.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas fontes de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No labor desse estudo, além dos documentos, recorreu-se à Entrevista com professores de algumas áreas do conhecimento que fizeram parte do

corpo docente daquele CEES, para fundamentar as observações da pesquisadora.

Segundo Holsti (1969), o uso da análise documental é apropriado, “quando se pretende ratificar e validar as informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Uma condição imposta aos entrevistados é o de não fazer mais parte do corpo docente daquela escola. O distanciamento é elemento valioso na imparcialidade, pois há todo interesse em que a idéia satisfaça a condição inicial de bem representar a percepção da coisa a que se refere.

Falta, ainda, uma consideração sobre o conceito de neutralidade requerido ao pesquisador.

Exigir do cientista que inicie o trabalho despido dos preconceitos de sua época, de sua classe, de sua formação intelectual, supor que esteja livre das pressões ideológicas e materiais que sobre ele atuam, dos conhecimentos errôneos do tempo, esses que justamente só irão ser denunciados em consequência do trabalho racional que será empreendido pelo pesquisador no estudo da realidade, seria inverter a seqüência histórica dos fatos no curso do processo epistemológico, seria imaginar que o cientista fosse uma criatura angélica, um ser intemporal e insocial, livre dos “ídolos” baconianos, o que significaria tomá-lo por um indivíduo extra-histórico. (PINTO, 1979, p. 265, grifo do autor).

A pesquisadora participou dessa realidade, entretanto em caráter de interlocutora, visto que em momento algum foi ator direto dessa prática social. Quanto muito foi gestor nesse contexto. “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado”. (SAVIANI, 2003, p.08).

O CEES é o recorte espacial em que é analisada a prática do professor para esse aluno adulto. A objetivação desse trabalho, desse labor, é compreender o modo de produzir uma realidade educacional.

CAPÍTULO I – A CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao se iniciar um estudo sobre Educação de Jovens e Adultos, EJA, necessário se faz passar em revista o contexto em que ela se engendra, pelo fato de nele se dar uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de equívocos, de mal-entendidos que permitem compreender o porquê de em pleno século XXI, ser ainda hoje um tema inconclusivo, inacabado.

Encontrar a EJA nesse labirinto requer seguir a história de sua conceituação ou de sua objetivação para tentar chegar a uma conclusão provisória ou, pelo menos, apontar as leis que a determinam como tal, justificando-a assim pelo processo histórico.

Um elemento essencial do método dialético é a categoria do movimento perpétuo, de transformação permanente de todas as coisas. Sua hipótese fundamental é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto.

Outro elemento essencial é a categoria da totalidade, que não significa um estudo da totalidade de toda a realidade, o que seria impossível, visto que a totalidade da realidade é infinita e inesgotável.

A história da Educação de Jovens e Adultos tem que ser vista como elemento de uma totalidade e é na relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças contidas no terreno das ideologias ou da superestrutura. Essa visão de conjunto, de concepção de mundo, é uma maneira de pensar.

Um critério metodológico do historicismo para caracterizar as ciências sociais é a necessidade de não apenas explicar os fatos sociais, mas também compreendê-los. Para se entender as políticas públicas para EJA, há que se montar o contexto, trazendo também a visão oficial manifesta por meio da legislação. Desta forma, pode-se entrar no interior da Escola e,

particularmente da escola pública, munido de elementos para a compreensão das ações ali decorrentes.

Por escola pública entende-se a instituição que pertence ao sistema público de ensino, portanto, mantida por recursos financeiros oriundos do orçamento público, assim como seus agentes mantêm vínculo empregatício com a esfera pública.

POLÍTICA SOCIAL – POLÍTICA EDUCACIONAL.

A política, ciência dos fenômenos referentes ao Estado, vincula-se ao conjunto de objetivos que vão dar forma a determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução.

Nesse terreno, encontram-se as políticas sociais que podem ser classificadas em: preventivas, compensatórias e redistributivas. (SANTOS, 1989, p. 58). Sob esses títulos estão: a saúde pública, o saneamento básico, a educação, a habitação, o emprego, o transporte. Os programas destes organizam-se sob rubricas, como por exemplo: as políticas redistributivas, cujos programas sociais implicam em efetiva transferência de renda dos patamares superiores para os patamares inferiores da estratificação social.

No plano das políticas sociais, à Educação insere uma questão de classificação que varia em função do tipo de política a ser executada. Entretanto, quer seja no âmbito de política preventiva, que impede ou minimiza problemas sociais mais graves, quer de política compensatória, que remedia os problemas gerados pelas ineficientes políticas preventivas anteriores, (SANTOS, 1989, p.58), acaba por chamar à responsabilidade o Estado, principalmente no campo de sua institucionalização.

A Educação de Jovens e Adultos, EJA, que se categoriza por política compensatória, por decorrência, ao se generalizar uma provável ineficiente política preventiva anterior, pode-se, no caso nacional, apontar para a inexistência de tal política, visto que por muito tempo as políticas

educacionais se pautaram pela escassez de recursos financeiros, humanos e dotação física não alcançando a todos indistintamente.

A tentativa do poder público prover uma agenda de compensação é recente, pois começou a desencadear certa ação em meados do século XX, permitindo hoje, à EJA, a identificação de política compensatória.

Segundo Saviani (2000-a, p.205):

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do séc. XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não só na Europa e América do Norte, mas também na América Latina, como ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai.

A educação enquanto trabalho da instituição escolar, quer entendida como ciência autônoma em relação à sociedade, quer entendida como dependente dos condicionantes sociais, tangencia a questão da marginalidade. Na primeira acepção, com sua intervenção, a educação corrige injustiças, promovendo a equalização social; na outra acepção, sua função seria a de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Pois bem, nem tanto ao mar, nem tanto a terra: a ausência de educação escolar deságua em contingentes de adultos não escolarizados, enquanto a reprodução e a manutenção do sistema ocorrem independentemente, ao passo que sua intervenção carrega um quê de possibilidade.

Para Saviani (2000-b, p.55): “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Mesmo que se considerem as teorias crítico-analíticas que apontam para a subjetividade dos argumentos utilizados com base na retórica

econômica, em que Offe (1990), desmonta e expõe a insuficiente lógica da preparação hoje para o mercado de trabalho do amanhã; argumentando sobre a imprevisibilidade do momento tecnológico futuro, ou reafirmando para a institucionalização da educação, como *locus* de formação de valores a gosto da manutenção do sistema, mesmo assim não se pode prescindir dos efeitos da educação escolar.

Enquanto era visível a polarização de direita e de esquerda, o movimento das classes subalternas visava à construção de uma outra sociedade, mais igualitária, segundo um modelo a ser seguido. Nesse ambiente, a luta pela educação para todos servia aos dois senhores, alimentando àqueles que se empreendiam por uma outra sociedade e àqueles que se empenhavam apenas e tão somente no discurso. No embate das idéias, surge como reação ao comprometimento com o macro sistema, um perfil de negação à educação institucional.

Esse perfil encontra sua face no bojo dos movimentos sociais onde há sempre um quê de organização educativa apoiada em projetos políticos e culturais emancipadores, visando à formação dos diferentes setores populacionais, numa perspectiva desescolarizada. Ao contrário da organização da educação pública, os movimentos possuem autonomia.

Por outro lado, parte do niilismo atribuído à educação institucional emerge devido ao reducionismo feito pelo próprio sistema que tende a se apoiar na lógica do mercado, estreitando a finalidade institucional educativa. Há que se justificar a instituição escolar para além da vertente econômica.

Ao se convergir o foco para os países periféricos, de economia dependente de intervenção externa, em que as políticas sociais se compõem numa arena limitada, delimitadas pelo mesmo círculo vicioso que retrai necessidades e as produz, a universalização da educação institucional ocupa papel preponderante no *ethos* da justiça social. Na talvez utópica autonomia dessas sociedades, visto que na lógica capitalista a grande base é formada pelos países periféricos, para engendrar e dar o devido suporte.

A convivência com a pobreza nas economias dependentes é o traço comum que se mantém no tempo e no espaço, e, agora agudizada, vem debilitar ainda mais a política setorial, que isolada não dá conta por si própria.

Para os teóricos do (neo)liberalismo, a desigualdade sempre foi um valor positivo. Entretanto, na fase áurea do capitalismo avançado, décadas de 50 e 60, século XX, aquela teoria que apontava para os riscos da regulação social e do mercado não parecia muito verossímil.

UM OLHAR PARA TRÁS

A formação do Estado nacional se deu de forma bastante peculiar, em que a Educação ocupou um papel sintomático na relação Estado/Sociedade. Na lógica das necessidades emergentes da sociedade é que se constata a estreita relação entre sistema social, econômico e político e as propostas para a educação e, nesse caso, para a educação de adultos.

A conceituação da Educação para os adultos acompanhou as denominações de Madureza, Supletivo e agora, Educação de Jovens e Adultos. Cada um desses conceitos implica em uma visão de mundo correspondente, tanto quanto à instrução pública, que no percurso histórico acaba recebendo adjetivação, atribuindo-lhe significado ao seu caráter.

No século XVIII, com o fechamento dos colégios jesuítas, interromperam-se o incentivo e o subsídio da coroa portuguesa. Em seu lugar, ficaram as aulas régias, mantidas pela Coroa através do subsídio literário, porém a estrutura existente era incapaz de fiscalizar a arrecadação desse imposto.

Com a transferência da família real para a Colônia, um aparelho de Estado precisou ser engendrado e com a criação dos cursos superiores mesmo antes das etapas anteriores, à Educação coube a marca de fornecedora de quadros administrativos e dirigentes do país.

Essa marca colhida dos ideais liberais, que ainda hoje pode ser notada, carregou para o interior da burocracia um olhar distante à segmentação social, que por sua vez já incorporara a cultura colonial e escravagista.

O país era essencialmente agrícola, portanto a maioria garantia sua subsistência pelo trabalho com a terra, assim como dos seus senhores. A educação escolar era uma questão secundária. Devido à ausência de um sistema nacional de ensino, a solução era a oferta de exames, que remonta à própria história da Educação nacional.

Primeiro, os exames parcelados realizados no Colégio Pedro II que chancelava os cursos das Províncias; depois, os exames de madureza, justificados oficialmente pela insuficiência de cursos; até aqui, a oferta de exame se referia indistintamente àqueles que quisessem prosseguir os estudos: adolescentes, jovens ou adultos.

Com a Independência, 1822, ao Império foi outorgada a Constituição de 1824, sendo aprovada uma lei, pouco tempo depois, que estabelecia: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (TORRES, 1997, p. 12). Entretanto, com o Ato Adicional de 1834, o Império descentralizou o ensino primário à jurisdição das Províncias, mas não previu recursos financeiros para tal.

Com a Proclamação da República, 1889, e, em se tratando de um regime descentralizado, a instrução popular que já estava descentralizada, assim continuou sob responsabilidade dos recém transformados Estados federados.

O séc. XX iniciou com reformas de âmbito nacional. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, propunha a criação de um sistema nacional de educação. O documento repercutiu e resultou na inclusão de artigo, na Constituição de 1934: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país”. (art. 150).

Na letra da lei, confirmava que “enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário [...] será facultado requerer e prestar exames”. (art. 100, Lei nº 14/1935). Nesse sentido, a *preparação* para esses exames ficava por conta da iniciativa privada, espécie de cursos preparatórios sem reconhecimento oficial.

O golpe que instituiu o Estado Novo inviabilizou a execução do previsto na Constituição, sendo que outra Constituição era outorgada em 1937.

O obscuro sistema educacional que se expandiu pela primeira República foi sustentado por uma elite ensimesmada, enquanto a burocracia filtrava ideais positivistas, nacionalistas, liberais, preservando a contento os interesses oligárquicos e agro-exportadores. (TORRES,1997).

Por essa época, o país já apresentava certa prosperidade industrial.

O ensino técnico-profissional tornou-se objeto de interesse dos poderes públicos somente depois de duas décadas de implantação do regime republicano. [...] A idéia-força da década final da primeira República é a do progresso [...], que se associaram os valores da formação profissional. (NAGLE, 1976, p.172).⁴

Apontava a Constituição de 1937, no art. 129, que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”.

⁴ O censo de 1920 indicava 72% da população acima de cinco anos como analfabeta. (HADDAD, 1987, p.10).

O Estado associa a idéia de trabalho como uma categoria pertencente a um determinado segmento social. O ensino profissionalizante, espécie de *mal necessário* do mundo moderno, salvo o ensino superior, foi discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação para aqueles cujas carências financeiras impedissem o prosseguimento de estudos.

As tendências reformistas, no dizer de Xavier, afloravam a crença na construção de um novo país através da escola, quer se tratasse de difundir a escola primária para “redimir os analfabetos e criar base para o exercício da democracia e para a recomposição do poder, quer se tratasse de remodelar o sistema educacional para criar uma nova ordem econômica-social [...]”. (XAVIER, 1990, p. 65)

De 1942 a 1946, com Capanema⁵ desencadeia-se a organização estrutural do sistema escolar, por meio de leis orgânicas, segmentando cada ramo de ensino. Assim, o ensino profissional institucionalmente foi destinado às camadas populares, pois objetivava a formação de mão-de-obra nacional⁶.

De forma mais ampla, para o conjunto das políticas sociais, a consolidação das leis trabalhistas, 1943, é sem dúvida um divisor de águas em nosso particular Estado Social, enquanto que para a Educação de Adultos, o ano de 1946, faz fronteira para a ação do Estado na área, quando institucionalizou o ensino primário para todos, inserindo os adultos. Entretanto, para prosseguimento de estudos, os adultos só poderiam recorrer aos exames supletivos.

No período de 1930 a 1945, a Educação de Adultos começou a ter pensamento próprio, como diz Haddad (1987), embora de forma difusa e fragmentada. A necessidade econômica mais a necessidade política, a industrialização e a urbanização aliadas à necessidade de se sobressair no contexto internacional, foram os fatores determinantes.

⁵ Reforma Capanema, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.

⁶ Em 1942, criação do SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e, em 1946, criação do SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

A Constituição de 1946 definia ensino primário gratuito obrigatório para todos bem como determinava à União, a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Com o fim da II Guerra, retomam-se os ideais liberais nos pressupostos democráticos, já que findo o autoritarismo populista. Naquele momento, a criação da ONU, Organização das Nações Unidas e, por decorrência a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1945, tendo como projeto a reconstrução mundial por conta da realidade que se apresentava no pós-guerra e retomada do desenvolvimento⁷:

[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países, [...] destacando o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a de adultos, no processo de desenvolvimento das nações “atrasadas”. (HADDAD,1987, p.12, grifo do autor).

O ano de 1946 passa a ser o marco de uma divisão no trato do ensino elementar. Com a lei orgânica⁸ do ensino primário supletivo destinado àqueles que não tivessem recebido esse nível de Educação na idade própria, definia o currículo para esse nível de curso e, já no ano de 1947, eram instaladas classes de ensino supletivo nos municípios, para os maiores de 14 anos⁹. Mesmo com esse patamar etário, a referência que se fazia era de Educação de Adultos.

Por conta da vocação da UNESCO, Conferências Internacionais foram realizadas, tendo como tema central a Educação de Adultos - CONFINTEAS. A primeira aconteceu em Elsinor, Dinamarca, em 1949; a segunda, em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira, em Tóquio, Japão, em 1972; a quarta em Paris, França, em 1985; e, a quinta, em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

⁷ É do ano de 1944, a criação do Banco Mundial: provedor de créditos financeiros para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais.

⁸ Lei Orgânica do Ensino Primário: Decreto-Lei nº 8.529 de 02/01/46.

⁹ O recenseamento de 1950 apontava 49,5% da população brasileira com conhecimentos de leitura e escrita.

Grosso modo, essas reuniões repercutiram positivamente no interior do Estado nacional, muito embora não se possa esquecer que as CONFINTEAS acabam sendo reflexos da conjuntura política e econômica de vários macros momentos.

É importante notar que grande parte dos documentos produzidos pelos organismos internacionais não deixa transparecer quais os setores econômicos e políticos que determinam as concepções ali enunciadas e, portanto, quem são os principais beneficiários dessas formulações.

Os relatórios dessas reuniões são apresentados de forma natural, com concepções evidente e hegemônica, sem contradições, porém atrás de uma aparente neutralidade, ignoram-se realidades distintas. Esse tipo de posicionamento, sem historicidade, desconhece a força necessária para se construir consenso e para se congregar setores sociais diversos.

Os signatários não estão isentos do influxo da política internacional vigente, sendo que os países periféricos possuem relativo controle em suas decisões autônomas ou nas reformas que realizam.

A primeira conferência, 1949, teve por característica mapear as idéias e tendências da Europa Ocidental, apontando para uma concepção de Educação de Adultos bem como para a criação de uma estrutura de financiamento. São percebidos como desafios da Educação de Adultos, “a deterioração da textura material, espiritual e moral da vida civilizada.” (HELY, 1963 *apud* MIRANDA, 2003, p.38).

No Brasil, a década de 50, sé.XX, é palco de Campanhas Nacionais visando à Alfabetização de Adultos. Para o Estado, as campanhas visavam ao desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico. Iniciava-se “o caminho da subvenção aos movimentos privados”. (PAIVA, 1985, p.213).

O Congresso centrou as discussões em torno da alfabetização como meio de incorporar a massa nas decisões políticas, já que os índices

percentuais revelavam que metade da população não tinha representatividade, por não poder votar¹⁰.

Já no final da década, em 1958, por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a referência a esse tipo de educação era de

[...] preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. (PAIVA, 1985, p.207).

A CONFINTEA de 1960 já se apresentava com maior participação dos países periféricos cuja ingerência abre espaço para que se discutam as questões da Educação popular, clamando por um olhar mais respeitoso por parte dos artistas e cientistas para com a cultura popular. A responsabilidade dos governos apareceu de forma mais essencial para que fossem criadas condições financeiras e administrativas pelo Estado, sugerindo também um fundo especial para a alfabetização dos adultos, já que deveria ser entendida de forma distinta à educação de adultos. (LOWE, 1976 *apud* MIRANDA, 2003, p. 38).

Delineou-se uma nova perspectiva educacional para adultos, durante o período de 1950 até 1964, inserindo a reflexão sobre o social na elaboração do pensamento pedagógico, quando, então, emergem os movimentos de cultura popular e se propagam as idéias de Paulo Freire. Para essa Educação apontava-se para a construção de uma sociologia de Educação para os adultos.

Do autoritarismo à democracia populista, construiu-se o moderno Estado nacional cujo “processo de industrialização capitalista e das transformações sociais em curso, [ocorreu], em moldes bem distintos do modelo clássico da revolução burguesa”. (NEPP-UNICAMP, 1991, p.14). Em

¹⁰ O sufrágio universal extensivo aos analfabetos deu-se em 1985.

nossa modernidade, revolvida pelos interesses nacionais, foi permitida a constituição das políticas sociais para os setores populares urbanos.

A ênfase na modernização da estrutura produtiva, na acumulação industrial e na regulação social, pelo Estado, via “cidadania regulada” (SANTOS, 1979), acabou condicionando, de um lado, a estrutura de desigualdades que, entre nós, marcou o processo de desenvolvimento econômico. E, de outro, condicionou em grande medida a estrutura de conflito político entre dominantes e dominados, com o predomínio de práticas de cooptação e repressão mediadas pelo Estado. (*apud* NEPP-UNICAMP, 1991, p.16).

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1947 foi aprovada em 1961, LDB 4024.

Durante esses 13 anos, converteu-se o Legislativo em arena de batalha ideológica: num primeiro momento, centralização *versus* federativo-descentralização; e posteriormente, destinação de recursos para instituições privadas de ensino contra o monopólio estatal.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962 que se constituía basicamente em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem alcançadas num prazo de 08 anos.

Na democracia populista, ampliou-se e fortaleceu-se a atuação da burocracia estatal, submetendo o movimento operário ao sistema de privilégios administrado pelo Estado e partidos políticos, pois mediavam as interações entre as classes populares e o Estado.

O PNE sofreu duas revisões, em 1965 e em 1966, sendo, então, implantados ginásios orientados para o trabalho, assim como esse Plano Complementar beneficiava o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A terceira CONFINTEA, em Tóquio, em 1972, enfocou a Educação como necessidade humana e a Educação de Adultos para a melhoria social. Apresentava uma preocupação para com as novas tecnologias e atribuiu uma funcionalidade à alfabetização. O conceito de educação permanente ficou referendado, já que a educação é para vida e prepara para uma função,

estimulando a permanente busca por atualização. Valorizava e reconhecia experiências de aprendizagem em processos informais, propondo sua validação oficial. Apontava para os recursos do Banco Mundial, para se fomentar políticas bilaterais ou multilaterais. (LOWE, 1975 *apud* MIRANDA, 2003, p. 38).

Segundo Huidobro (1987, p.356), a quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos foi realizada em Paris, França, em 1985, onde “efetuiu-se um interessante trabalho de síntese, com o objetivo de realçar tendência, dar o balanço dos resultados obtidos e aquilatar os desafios ainda abertos”. (*apud* GIUBILEI, 1993, p.71).

No período de 1964 a 1985, deu-se o autoritarismo-burocrático em que a tendência à universalização da Educação, em especial a de Adultos, tornou-se um fato real. Pela primeira vez, o Estado estruturou organicamente a Educação de Adultos. A gosto da ideologia oficial acentuou a mentalidade hierárquica e tecnocrática, fortalecendo o aparelho do Estado.

Pontualmente, até por volta de 1970, o Estado promoveu ações educativas na área da alfabetização de adultos por meio de campanhas e pela oferta de curso primário com duração de 02 anos. Para a continuidade de estudos, o aluno podia optar por cursos profissionalizantes ou exames. Fora do sistema e às vezes por ele subvencionado, ocorreram cursos livres, sob a ideologia da Igreja e das associações dos mais diferentes matizes.

Por força da Lei 5692/71, o sistema de ensinos de 1º e de 2º graus, hoje educação básica, podia ser entendido como dois subsistemas: o regular e o supletivo, propiciando e incorporando para este, organismos técnicos específicos, incrementando a burocracia que no limite passou a assegurar a implementação, cuja trajetória de dentro para fora, mais uma vez confirma nossa relação Estado/Sociedade.

Um arcabouço foi encaixado ora reafirmando e redefinindo a estrutura existente, ora abrindo espaço para o até então inexistente: a descentralização dos Exames Supletivos; a construção do sistema de ensino

para adultos, contemplando todos os níveis da educação básica; a institucionalização escolar com a criação de Centros de Ensino Supletivo¹¹, por meio de parcerias estatais: entre as esferas federal e estadual que por sua vez, repassava a parceria para com instituições públicas¹²; e, embora a lei tivesse objetivos profissionalizantes, no que concerne ao ensino regular, assim permaneceu até 1982, mas de fato o ensino profissional, em nível médio, ficou incorporado ao subsistema do ensino supletivo.

A reforma organizada mirava uma redefinição do padrão desenvolvimentista, entretanto, não subdimensionou a funcionalidade do aparelho daquele Estado, que ao interromper bruscamente os movimentos de cultura popular, mediu e buscou legitimação propondo no lugar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967. O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, em 1986, que foi por sua vez, igualmente substituído pelo Programa Alfabetização Solidária.

Por sua vez, o pensamento progressista fechou questão, entoando um discurso resistente e crítico à política educacional em ação. Eco dessas vozes ainda hoje pode ser ouvido, fato que talvez tenha endossado e servido de referência ao recrudescimento de uma suposta nova ideologia, que quando analisada com o quadro interno desenhado pelo tema aqui apresentado, mais parece um retorno à velha e clássica ordem.

Com o fim do autoritarismo, em meados da década de 80 e, até o final dos anos 90, séc. XX, a tendência macroeconômica redireciona o Estado nacional. Nas economias centrais, as crises de 1973 (petróleo)¹³ e de 1991 (queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética), justificam o modelo globalizado, resposta capitalista frente a um formato agonizante, que teve seu ápice nos anos de 1950 e 1960. É daquela época, a emergência dos Estados de Bem-Estar Social, que alguns apontam como causa das

¹¹ Escola exclusiva para adulto que não tenha iniciado ou concluído a educação básica.

¹² Parcerias com municípios, universidades públicas, COHABs, INANPS.

¹³ A inflação ascendente em 1973 disparou uma crise mundial nos mercados imobiliários desencadeando severas dificuldades nas instituições financeiras, somando-se ainda a decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as explorações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. (HARVEY, 2000, p.136).

transformações desencadeadas pela industrialização e modernização das sociedades ou advento do modo capitalista de produção, enquanto outros apontam para razões de ordem política ou institucional e fatores relacionados à luta de classes. (ARRETCHE,1995).

As políticas sociais relativas à Educação no século XX podem ser assim nomeadas: até a década de 30, a escola é para a elite; da década de 40 a 60, escola dualista: *intellectual* para nossos filhos e escola *manual* para os filhos dos outros; na década de 70, escola para massa tarefeira; a década de 80, a escola de transição. Com ausências, divisões e separações, a sociedade só podia se pautar pelo analfabetismo e por adultos semi-escolarizados.

Interessante notar que nas duas vezes que as políticas de educação se manifestaram para o segmento do adulto sem escolaridade, o país estava sob regime de exceção.

O Poder Nacional executou sempre a mesma coreografia do “dois pra lá, dois pra cá”: descentralização/ sem previsão de recursos; centralização/ liberação à iniciativa privada.

Na última década do séc. XX e início do séc. XXI, com a democracia formalmente restaurada, era de se esperar ações mais significativas para o grande contingente de adultos sem escolarização, que ainda persiste. Entretanto, a nossa democracia se manifesta de maneira bastante peculiar: a alienação da soberania é indiscutível quando se trata de educação pública, particularmente para os jovens e adultos não escolarizados. Como diz Ianni (1996, p.6): “Não há porque ter dúvidas de que a nação é uma criação dos setores dominantes da sociedade”.

FOCALIZANDO O PRESENTE

Nas circunstâncias do momento, uma racionalidade emerge amparada em um discurso de recomendações emprestadas do pensamento liberal ou dos conservadores, que traduzidas em regras práticas de ação afirmam: liberdade e primazia do Mercado sobre o Estado; do individual sobre o

coletivo; do Estado mínimo, isto é, aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos. (DRAIBE,1993).

Nos países latino-americanos, submetidos aos rigores dos ajustamentos macroeconômicos e à devastação social, as prescrições feitas são no sentido de reformas dos sistemas de proteção social, orientando para privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais emergenciais.

Não obstante, no início dos anos de 1990, filiam-se aos desafios da modernização e da melhoria da competitividade sistêmica das economias, na busca da integração internacional e do crescimento sustentado. (DRAIBE, 1993).

Assim, as injunções econômicas permitiram que as formulações políticas do Banco Mundial se tornassem assertivas de um modelo para educação básica no Brasil.

A quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, trouxe algumas dimensões político-educativas, associando progresso (do homem) e educação para se construir sociedades participativas, justas e democráticas com uma cidadania econômica e socialmente desenvolvida. Apresenta a indissociabilidade do vínculo político ao educativo nas recomendações de proteger o meio ambiente, amenizar a pobreza, respeitar os direitos humanos, promover o desenvolvimento científico, o social e o econômico, acabar com a cultura da violência e responsabilizar o Estado como agente educativo. Contempla a alfabetização como direito humano fundamental bem como o respeito à igualdade de direitos das mulheres, à diversidade cultural, às tradições, ao idioma e aos sistemas de aprendizagem dos povos indígenas e dos grupos minoritários. (UNESCO/SESI, 1999).

A Constituição promulgada em 05 de outubro de 1988, em vigor, garante ensino público e gratuito nas escolas oficiais, obrigando o Estado a oferecer a todos, o ensino fundamental, inclusive para os que a ele não

tiveram acesso na idade própria. (art. 208). No artigo 214 ressurge a idéia de um Plano Nacional de Educação, PNE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos artigos 9º e 87, determina a elaboração do PNE, que considerou o Plano Decenal de Educação para Todos, documento de recomendação da reunião realizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, em 1993 bem como considerou a LDB de 1996, a Constituição de 1988 e a Emenda 14, de 1996.

O PNE é pela primeira vez aprovado em forma de lei, Lei 10.172/2001, que contemplou os cursos para EJA, considerando sua especificidade e, principalmente, a questão do analfabetismo para os maiores de 15 anos de idade. Estabeleceu programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

Ao se definir como máxima a Educação ao longo da vida, fica pressuposto que a Educação de Jovens e Adultos não pode se ater à esfera do Ministério da Educação, mas sim na abrangência dos demais Ministérios, das várias entidades, instituições e organizações que necessariamente devem desempenhar papéis importantes nos planos de transformação do Estado atual.

A Educação de Jovens e Adultos agrega função na saúde, no meio ambiente sustentável, na necessidade de transformar a economia e na atenção aos de terceira idade.

A reforma educacional que se registrou com base na legislação promulgada em 1996, apontou para prioridade do ensino fundamental em detrimento do ensino médio, da educação infantil e da educação superior; integração Estado / Município para a reorganização das redes de ensinos; aproximação das empresas com as escolas, inserindo a mentalidade empresarial da racionalidade, eficiência e produtividade; avaliação institucional centrada nos resultados, já que permitida a autonomia das escolas bem como a convocação de serviço voluntariado; e, estímulo a programas de ensino a distância, dentre outros.

Na modalidade EJA emerge uma conotação mais de destruição à reformulação, pois perdas significativas na qualidade de serviços decorrente da redução de recursos e deterioração dos equipamentos instalados, quando não a pura substituição de profissionais por recursos materiais (telessala). Por outro lado, a expansão do privatismo dá o tom anacrônico, diferenciado hoje pela proliferação de ONGs.

Num terreno movediço, programas governamentais e não governamentais convivem com lógicas diferentes e até antagônicas, promovendo formação de mão-de-obra barata para o emprego e uma forte dispersão educativa. É para se meditar sobre a implicação deste novo papel do Estado a convocar um voluntarismo para *ajudar* a escola, projetando na mídia figuras simbólicas, inculcando ao inconsciente coletivo a participação social, que está mais a confundir com substituição social¹⁴.

O cenário monolítico promoveu o discurso econômico, deixando no vácuo uma interrogação social. A ideologia suaviza o conceito de igualdade e passa a ressaltar o conceito de eqüidade. Em tempo de grandes contradições, de desesperança em relação a um futuro melhor, de ambigüidade conceitual, a hegemonia do contexto interfere na perspectiva dos conceitos de participação, democracia, eqüidade, cidadania, dentre outros.

Nessa ordem, parece necessária uma nova reflexão sobre a totalidade que se manifesta. Não dão conta, as duas funções estatais apontadas por O'Connor (1977):

[...] acumulação e legitimação que correspondem a diferentes tipos de gasto estatal, quais sejam: capital social, isto é, gastos destinados a garantir a acumulação de capital, que se subdividem em dois tipos: investimento social, destinado a aumentar a produtividade dos trabalhadores, e, consumo social, destinado a rebaixar os custos de reprodução da força de trabalho; [ou] despesas sociais, que são gastos destinados a lidar com os efeitos do processo de acumulação

¹⁴ Participação provocada: por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir objetivos previamente estabelecidos. Cf. BRAVO in GIUBILEI, Sonia (org.), 2001, p. 178).

e, portanto, a garantir a harmonia social e a legitimação. (*apud* ARRETCHE, 1995, p.13).

Ainda, segundo Offe e Lenhardt,

[...] a função da política social consiste em criar as condições de existência da classe operária, [pois] regulamenta o processo de proletarização: a ativa – que se refere à disposição para que o indivíduo venda sua força de trabalho no mercado; e, a proletarização passiva – que se refere ao processo pelo qual um indivíduo é destituído dos meios próprios de subsistência. (OFFE; LENHARDT, 1984; p.17-18).

Por outro lado,

[...] o moderno padrão produtivo marcado pela flexibilidade e competitividade e as novas formas da concorrência em escala globalizada exigem patamares inéditos de formação de recursos humanos e melhoria nos níveis de qualificação da força de trabalho. (DRAIBE, 1997, p.10).

Por essa lógica, o globalismo impulsiona a educação da força do trabalho, sob a égide da era da Revolução da Informação, pois se vive um novo ciclo de compreensão do tempo-espço, muito embora as transformações das regras básicas de acumulação capitalista sejam aparentes. Ao contrário, tornaram-se mais acirradas frente à ideologia adotada, ao modo de regulamentação social e à política associada.

Nas condições atuais de crise, mudanças tecnológicas e reorganização do tempo do trabalho social, muitos são os desdobramentos advindos dos fortes impulsos à redução do trabalho, principalmente quando esse processo não é acompanhado por preventivas medidas de política social e econômica: eliminação de postos de trabalho, diminuição do volume do emprego, marginalização e desemprego, aumento das possibilidades de redução de jornada, etc. No que se referem ao campo das políticas sociais, aqueles processos tendem a produzir impactos negativos sobre integridade dos sistemas de proteção social, introduzindo severas rupturas entre os que são empregados e, portanto, gozam de proteção e *os tantos que não estão ou não vão entrar mais no*

mercado de trabalho e, [grifo nosso], por isso, ou estão precariamente protegidos, ou não gozam de qualquer proteção social do tipo tradicional, passando a integrar o mundo dos desvalidos, demandantes das políticas e programas de tipo assistencial. (DRAIBE,1993, pp. 94-95).

Com base nas reflexões de Offe, o que se coloca no cerne das análises para a compreensão da educação de adultos dentro da sociedade global

[...] não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas quais estruturas ele cria e transforma – e a quais interesses ele está aberto e a que permanece fechado. (OFFE,1990, p.12).

Necessário se faz refletir sobre a participação social em um contexto de ajuste estrutural e de racionalidade fiscal que estreitam os limites dos gastos sociais, a fim de cumprir o pagamento da dívida externa, confinando a população em um nível maior de pobreza e de exclusão.

Não se pode abandonar a idéia de que o aumento das desigualdades é fruto da globalização do capitalismo do fim do século, apesar do discurso camuflado por um mundo igual para todos.

Silenciaram tensões, conflitos, lutas presentes nas disputas hegemônicas das últimas décadas. Deste modo, também, ocultam-se que são nas diferenças sociais, políticas e culturais que se promovem, dentre outros fatores, os problemas educativos da EJA.

Não há dúvida que a EJA trilhou caminhos tortuosos marcados por contradições pedagógicas e administrativas. As políticas para a EJA provocam em seus agentes uma ambivalência que tange ao confronto, à cisão. Sejam emanadas das estruturas de poder: ministérios, escolas empresas, quando as necessidades, cultura e aspirações dos demandantes ocupam lugar menor; sejam das que se apóiam nas necessidades, saberes e desejos dos excluídos e aspiram a ideais coincidentes. As ações tropeçam e avançam pouco. Não há eixos mediadores, preponderando o jogo de interesses, sabiamente aproveitado pelos oportunistas de plantão.

O MODO DE PRODUÇÃO SOCIAL E O ESTADO

Em meados da década de 70, séc. XX, inicia-se um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Elegendo-se o ano de 1973, pelo marco mundial da crise do petróleo e fazendo um recorte na série histórica para trás, 1873, teremos exatos 100 anos, marcados por transformações paradigmáticas em que, ao que se pesem as modificações nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, a lógica do ganho máximo prevaleceu.

O modelo de progresso dominante permitiu no decorrer do período, outras óticas e concepções de sociedade, engendrando a prática político-administrativa, contaminando o pensamento e a ação.

Naqueles últimos 30 anos do século XIX, uma correlação de forças estabeleceu a centralização do capital, monopolizando a produção. Pequenos capitais foram incorporados pelos maiores e esta onda de fusões, promoveu o aumento das empresas e da força produtiva coletiva. O incremento físico e humano irá requisitar um tipo próprio de organização ou planejamento para dar conta da nova ordem, que encontrará respostas por meio da aplicação da ciência.

Para Bryan (1992; pp.304-305), nos Estados Unidos em 1873:

O modelo de acumulação vigente se esgota e ocorre uma fase de conflitos constantes. A concorrência intercapitalista se acirra com empresas se digladiando para abocanhar fatias maiores do mercado. Dessa luta sobrevivem apenas as que, embasadas em meios técnicos e financeiros superiores, esmagam seus concorrentes. A conjugação dessa concorrência e do desenvolvimento de instituições financeiras que amealham recursos dispersos pondo-os à disposição do capital industrial, realiza o processo denominado por Marx de centralização do capital. Os pequenos capitais são absorvidos pelos maiores e mais poderosos, dando origem a “massas de capital amalgamados” que monopolizam a produção e se tornam “novas alavancas poderosas da acumulação”, marcando o início de uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo.

Nesse cenário emerge Taylor e sua gerência científica¹⁵, que utilizou como recurso a ciência, para controlar a produção do trabalho frente aos problemas decorrentes daquela expansão. Segundo Braverman (1987), Taylor investigou não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Na verdade não criou algo inteiramente novo, mas acabou por culminar em uma tendência preexistente, pautada por experiências e iniciativas dispersas.

Algumas normas de controle gerencial sobre o trabalho, antes de Taylor, eram:

- Reunião de trabalhadores numa oficina e a fixação da jornada de trabalho;
- Supervisão dos trabalhadores para garantia de aplicação diligente, intensa e ininterrupta;
- Execução de normas contra distrações (conversa, fumo, abandono do local de trabalho, etc.), que se supunha interferir na aplicação;
- Fixação de mínimos de produção, dentre outras.

Entretanto, no entender de Taylor para *melhor* gerenciar, é necessário impor ao trabalhador um plano segundo o qual o trabalho deve ser executado; perpassava a idéia de ser limitação da gerência quando se deixava ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho.

Partia do ponto em que o domínio do conhecimento e perícia dos operários em relação à realização das tarefas tornava-os exclusivos na decisão dos processos de trabalho. Assim, definiu ser a quantidade de trabalho/dia o grande problema para o administrador controlar.

¹⁵ O taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento de métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo. A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. .(BRAVERMAN, 1987, p. 82). Seu alvo principal é como controlar melhor o trabalho alienado, isto é, a força de trabalho comprada e vendida. (DRUCKER, 1954 *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 84).

Inteirando-se de todo o conhecimento tradicional do trabalhador, por meio de tabulação e de classificação reduziu esse conhecimento a regras, a leis e a fórmulas. Retirou do trabalhador o conhecimento sobre o quanto certo trabalho podia ser feito em um dia. Dissociou a unidade de trabalho das mãos dos trabalhadores, passando-o às políticas gerenciais. Separou, portanto, concepção e execução, o trabalho mental e trabalho manual, fazendo com que a ciência do trabalho não fosse mais desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência. O trabalho do operário passou a ser planejado pela gerência e cada trabalhador executava a tarefa específica, seguindo o estabelecido por uma equipe especial.

A divulgação das idéias de Taylor não se limitou aos Estados Unidos e Inglaterra; em pouco tempo tornou-se conhecido em todos os países industriais. De forma imperceptível e muito casual, este modelo de organização ganhou espaço, extrapolando o âmbito das fábricas.

A crise mundial do capitalismo, no final do século XIX, concomitante ao avanço tecnológico, levava a uma nova divisão internacional do trabalho, colocando à disposição milhares de trabalhadores livres, muitos deles camponeses.

No Brasil, nos primeiros trinta anos do século XX, as camadas médias iam sendo engrossadas pelos pequenos proprietários, pelos funcionários públicos, os pequenos comerciantes, os profissionais liberais, os padres, os literatos e pelas grandes levas de imigrantes que aqui aportaram em consequência da divisão internacional do trabalho.

Das levas de imigrantes que aqui chegaram, parte se direcionou a lavoura parte engrossou a mão-de-obra nas fábricas, saindo destas um quadro de técnicos e contramestres para superintender as plantações ou construir estradas de ferro. (DEAN, 1971).

É interessante notar a questão dos imigrantes, já que

[...] o operariado brasileiro tem origem nessa mão-de-obra imigrante que trouxe para cá o ideário anarquista sob cuja inspiração se procurou organizar os trabalhadores em sindicatos,

em associações de auxílio mútuo, visando defender os interesses dos trabalhadores e efetuar conquistas salariais, redução da jornada de trabalho e assim por diante. (SAVIANI, 1990; pp.7-8).

A partir de 1930, a crise externa¹⁶ provocou a reordenação do processo de trabalho, incorporando um novo modelo de organização, inspirado no taylorismo, cujos princípios já vinham se expandindo.

Diferentemente do ocorrido nos países europeus, em que primeiro a ação ocorreu nas fábricas, no Brasil, os princípios do sistema Taylor serviram de base para organizar as instituições.

Segundo Bryan (1996), esse processo de difusão do taylorismo, no Brasil ganhou impulso de 1930 em diante, com a criação de escolas ferroviárias e do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT¹⁷, formado por grupo de engenheiros, economistas e educadores. Em 1934, quando um de seus fundadores, Armando de Sales de Oliveira, assumiu o governo do estado de São Paulo, o IDORT desempenhou um importante papel na reorganização da administração pública ao projetar a estrutura de várias secretarias, inclusive da Secretaria de Educação e Saúde do estado de São Paulo, conforme denominação na época.

Como reflexo, ainda hoje se pode encontrar na organização e na estrutura da SEE:

Em 1969, devido ao crescimento da demanda por cursos de 1^a a 4^a série, a Secretaria Estadual de Educação criou, em substituição ao SEA¹⁸, o Serviço de Educação Supletiva –SES- (Decreto Estadual nº 52.324/69), subordinado à Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Básico. Em 1971 para dar atendimento à parte referente aos exames supletivos, institui-se, na Divisão de

¹⁶ Crise de 1929: a bolsa de Nova York se quebra e a consequência direta no Brasil foi a supressão da entrada do capital externo. Este financiava a superprodução do café, permitindo a compra de parte dessa produção, e assim os produtores obtinham lucros. O mercado estava saturado, impossibilitando manter os níveis de exportação. Sem capital externo não se podia importar. Cf. FAUSTO, 1973, p. 227-255, in MOTA, C.G. (org.), **Brasil em Perspectiva**.

¹⁷ Mais sobre IDORT, cf. ARQUIVO EDGARD LEUENROTH. Endereço eletrônico: www.arquivo.ael.ifch.unicamp/acer-fund-idort.htm.

¹⁸ SEA, Serviço de Educação de Adultos.

Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal, uma Equipe Técnica encarregada da planificação, coordenação e supervisão dos exames unificados. Posteriormente em 1976, foi criado o Serviço de Ensino Supletivo e o Serviço de Exames Supletivos (Decreto Estadual nº 7510/76). O primeiro, com a finalidade de orientar cursos supletivos, ficou ligado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE; o segundo, responsável pela organização de exames supletivos de educação geral e profissionalizante, ficou ligado ao departamento de Recursos Humanos da mesma Secretaria. Esta estrutura perdura até hoje. (CEE, Indicação nº 11/2000).

As observações de Taylor promovem uma organização racional do trabalho, com ênfase na tarefa e nos meios (métodos e processos), de execução do trabalho pelo homem, buscando a eficiência econômica. Realiza uma análise do tempo utilizado para os movimentos de produção. Esse processo de decomposição resulta numa outra divisão do trabalho, separando aqueles que pensam daqueles que executam a tarefa. Os que pensam isolam-se da produção e passam a dominar o conhecimento do processo, enquanto aos outros, resta alienação.

Sob essa inspiração, o sistema educacional foi organizado e planejado, cristalizando seu caráter dual que há muito vinha se definindo. Refletia a realidade social de então, quando às camadas populares cabia a tarefa de executar, enquanto aos demais cabia pensar.

O modelo econômico transposto é incorporado inquestionavelmente, quando não emergiram sintomas de criação própria ou de um processo a ser descoberto.

Para essa planejada modernidade consensual fazia sentido mão-de-obra barata e pouco qualificada, pois era essa a base da competitividade nacional. Ter muitos cérebros encarecia a força de trabalho e não compensava os investimentos, principalmente os externos. Ademais, quem faz, não precisa pensar e o aprender a executar, não demanda tempo.

A emergência de novas necessidades econômicas irá refletir em crescente demanda por escolas, sendo a do ensino elementar para a classe operária e a de ensino secundário para as camadas média e alta.

Compactuava da mesma ideologia o próprio Estado, isto é, no discurso e na ação era sentida a necessidade de instrução frente às alterações que estavam se processando. A urbanização e a industrialização vão requerer agentes com habilidades de leitura e escrita, assim como o desdobramento dos parâmetros demanda serviços, que também vão requerer agentes com níveis de instrução.

Segundo Braverman (1987), as exigências de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico tornam-se difundidas pela sociedade toda. A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente para as funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei. Outra função atribuída à escola é uma pretendida socialização da vida citadina em substituição à da família, da comunidade e da igreja.

No cenário internacional ganhava força e espaço o fordismo, passo seguinte àquilo que Taylor inaugurara. A decomposição de cada processo de trabalho, segundo padrões rigorosos de tempo, o estudo dos movimentos que compõem cada processo e a organização de tarefas fragmentadas culminavam com aumento da produtividade do trabalho. Mais que a introdução da linha automática de montagem e da jornada diária de oito horas, Ford será responsável pela produção em massa que significará consumo em massa,

[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2000, p.121).

No Terceiro Mundo, a promessa de desenvolvimento, emancipação das necessidades e a plena integração ao fordismo geravam muita insatisfação, já que na prática, as formas de domínio capitalista promoviam

opressão, destruição das culturas locais, com poucos ganhos em termos de padrão de vida e de serviços públicos.

Movimentos em prol da libertação nacional – algumas vezes socialista, mas com maior frequência burguês-nacionalista – mobilizaram muitos desses insatisfeitos sob formas que por vezes pareciam bem ameaçadoras para o fordismo global. (HARVEY, 2000, p.133).

Ou em outras palavras, a hegemonia geopolítica dos Estados Unidos estava ameaçada.

As conjunturas, interna e externa, deram o suporte necessário para ocorrer o golpe de 1964, onde a hegemonia do Executivo sobre o Legislativo a partir de então, confundiu-se com o próprio Estado.

O planejamento obedecia à lógica do pensamento racional para alcançar o progresso, entendido como modernização institucional. Também fazia parte do espectro da modernização, hábitos de consumo. O modelo econômico adotado mesclava a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção da área militar.

A política de investimentos para assegurar oportunidades de emprego produtivo viabilizava-se pela entrada de capital externo e tecnologia estrangeira, detectada que fora a importância relativa e absoluta das corporações e das multinacionais.

POLÍTICA ECONÔMICA - POLÍTICA EDUCACIONAL

Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda, começaram a ser repetido dentro do “aparelho” escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. (ARAPIRACA, 1982, p.110).

O Brasil entrava na esfera do desenvolvimento internacional com assistência técnica, cooperação financeira, treinamento de equipe técnica brasileira em planejamento de ensino e em organização do sistema educacional sob os auspícios da intervenção externa americana. A concepção de homem tinha como traço dominante o “homem como veículo do desenvolvimento, antes de o desenvolvimento do homem enquanto pessoa”. (FAZENDA, 1985, p.52). Daí ser decisivo para a Educação, a formação de mão-de-obra profissional técnica, para proporcionar ao indivíduo ferramentas de participação na economia moderna como produtor e consumidor. Era o auge do fordismo.

A interdependência absorvia a idéia de modernidade, racionalizando a tecnologia pela tecnologia. Em 1968, São Paulo vai estimular

[...] o incremento ao número de cursos de **educação funcional** de adolescentes e adultos; organização de serviços especiais para a educação continuada e a educação de indivíduos residentes em área de rarefação demográfica, não atingida pelo ensino comum; [a ser atingido] mediante utilização de recursos não convencionais propiciados pela tecnologia (rádio, televisão, instrução programada, serviços educacionais volantes); preparação de pessoal docente e técnico adequados a esse tipo de ensino. (S.P./SE, FERRAZ, 1970, p. 426, grifo do autor).

Em 1969, instalavam-se telepostos – centros de recepção organizada – para transmitir curso de educação geral à população adulta não escolarizada, exibido pela T.V.- Cultura, concessão do governo do estado. O curso era acompanhado por monitores, estudantes universitários, que recebiam um único treinamento feito, pelo SENAI. O curso ganhou grande projeção no conjunto das transmissões daquele canal de televisão, porém a nova técnica de ensino exigia hábitos de aprendizagem ainda não formados.

A reforma dos ensinos primário e médio se dá em 1971, com a lei 5692, exacerbando o objetivo de profissionalização. Foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para alcançar aos requisitos da produção em massa, o que significava consumo em massa e, como solução: a educação em massa. E, para a massa o ideal é curso profissionalizante.

Quanto maior o número de especialidades técnicas, maior a destituição dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação.

Apesar dos pesares, não se pode negar que as camadas populares, adulta e jovem, conquistaram seu espaço na educação pública oficial com essa normatização. À força e por força de lei, o período de exceção sistematizou, implantou e implementou cursos para os ensinos de 1º e de 2º graus para jovens e adultos na instituição educacional. O que não impede de se apontar alguns equívocos: a extensão de técnicas avançadas sem considerar os contextos, categorizando a informação; o tempo mínimo, traço comum em todas as modalidades de cursos; questões polêmicas que também perpassam pela semi-qualificação. Dentre outros, serão temas a serem aprofundados mais adiante. Não é a instituição escolar pública que deve entrar em debate, mas sim seus conteúdos que implicam no onde, como e para o quê. A lógica do mercado é subjetiva, a natureza da Educação é outra.

Pelos fatos apresentados, no transcurso de um século cultivaram-se as relações de poder existentes na sociedade. No bojo de algumas tímidas reformas, a subserviência para com os interesses empresariais. A tríade política, econômica e social perseguiu um desenvolvimento nunca alcançado e em seu nome, permitiu intervenções externas drásticas e decisivas. Por conseguinte, manteve sempre um mesmo Estado, institucionalmente burocrático, cuja ideologia, ora liberal ora autoritária, promoveu um grande mal-estar social. No limite, o impulso para frente decorre da temporaneidade da espécie humana.

Considerando o final do século XX, da década de 70 em diante, o mundo capitalista até então caracterizado pela racionalização do planejamento, rígido controle do trabalho e grande evolução tecnológica, entra num conturbado processo de reestruturação econômica e reajustamento político e social. A rigidez cede lugar a um sistema de regulamentação flexível, embora a lógica da acumulação permaneça a mesma. Para Harvey, (2000, p.143), a acumulação flexível

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, aos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. [...]. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Essa transformação da estrutura do mercado de trabalho implica em mudanças na organização industrial e no modo de controle do trabalho e de emprego.

A ênfase se dá na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas bem como na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais, dados que nem sempre se engrenam facilmente à forma organizacional e à técnica gerencial, acostumadas à produção em massa.

As empresas praticam uma estratégia de flexibilização em dois níveis simultâneos: o núcleo estável do pessoal da firma deve ter uma flexibilidade funcional; a mão-de-obra periférica, por seu lado, deve apresentar uma flexibilidade numérica. Em outros termos, em torno de núcleo de trabalhadores estáveis, apresentando um amplo leque de qualificações, flutua uma mão-de-obra periférica, de qualificações menores e mais limitadas, submetida ao acaso da conjuntura. (GORZ, 1991 *apud* IANNI, 2001, p. 113).

O Terceiro Mundo tem se demonstrado com certa dificuldade em interromper o movimento de aproveitar-se da força de trabalho mal remunerada. “Esse, no entanto, é o cenário em que se formam extensos contingentes de desempregados, ou das subclasses, em decorrência do desemprego estrutural”. (IANNI, 2001, p.156).

Parte do consenso político fordista baseia-se no crescimento e, sua redução significa problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social, emergindo lutas contra o trabalho organizado e reduções das despesas governamentais.

O acesso à informação e a capacidade de análise rápida de dados tornaram-se essenciais à coordenação centralizada. O acesso ao conhecimento científico e técnico também passa por renovação, pois num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de produção flexível, o conhecimento da última técnica, da mais recente descoberta científica implica em alcançar vantagem competitiva. A produção organizada de conhecimento assume cada vez mais um cunho comercial.

Vozes de lá e acolá são cautelosas sobre esse período de transição à acumulação flexível, principalmente quando se trata de estar considerando o novo movimento como um período pós-moderno. Embora pareça igualmente prudente reconhecer certas categorias opostas às realizações do modernismo: a ênfase na efemeridade, a preocupação com a diferença, as dificuldades de comunicação, a complexidade e nuances de interesses, culturas e lugares.

Aqui, no entanto, nos últimos 20 anos, experimentou-se a transição do período de exceção para a busca do novo. Em meio às alternâncias de crises de toda sorte, recorreu-se ao imediatismo de soluções, que nada tem de novo.

Na elaboração da nova legislação de educação, equivocadamente não foi considerado muito do debate aberto sobre as finalidades da educação básica com aqueles que estão à frente do processo ou mesmo com a Academia. Sem maiores envolvimento, a resistência é fatal. Quanto às camadas populares, jovem e adulta, o retrocesso é quase a melhor definição: prestígio no discurso e ausência nas ações. Sem provisão de recursos parece que a consecução do Estado mínimo na esfera educacional encontrou sua vítima mais dileta.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional ficaram blocos estanques, separados, reduzidos, oferecendo competências ao mercado que ninguém quer comprar. Algumas competências especializadas por parte dos trabalhadores estão sendo impostas, é certo, mas o desemprego é reserva de mercado de mão-de-obra para pressionar os salários em níveis baixos e justificá-los pelo pouco preparo do trabalhador.

A nossa subcondição pós-moderna é deixar “os velhinhos morrer em paz”, conforme profetizou o Sr. Darci Ribeiro¹⁹. Ou teria sido um ato falho?

¹⁹ HADDAD, Sérgio, **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In BRZEZINSKI, Iria (org.), **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**, São Paulo: Cortez, 2000.

CAPÍTULO II – DO DISCURSO À AÇÃO

A elaboração do primeiro capítulo objetivou apresentar uma visão do contexto nacional, inserindo o vezo internacional, procurando revelar o terreno onde emerge a educação para adultos, como surgem e se fortalecem as ideologias que favorecem concepções equivocadas ao longo da história da Educação Nacional.

Transcorreram alguns séculos, sem que a Educação tenha sido entendida como uma questão nacional e, quando assim o foi, muito da conceituação menor atribuída aos alunos próprios da EJA já estava cristalizado, contaminando o pensamento e a ação. O rápido panorama apresentado aponta questões estruturais de toda sorte, predominando a escassez de recursos financeiros que se potencializa na EJA.

Por muito tempo, se houve alguma ação, ela se restringiu ao analfabetismo, fato que permite uma observação: cuidar para se alterar esse panorama é uma questão irrefutável. Deve-se mesmo “começar pelo começo”. Entretanto, muito do esforço empreendido se perde pelo desinteresse para com a continuidade de estudos.

Agora nesse segundo capítulo, a contextualização não sairá de cenário, ela ainda persiste, muito embora se refira ao momento atual e às ações decorridas da LDB 9394/96, procurando expor as contingências regionais, perpassando à modalidade EJA, uma categorização secundária, evidenciada pelo caráter aligeirado, superficial e inconseqüente das ações decorrentes.

Ao se engendrar uma possibilidade de sistema de educação de adultos cuidou-se para que as escolas públicas assim a inserissem. Entretanto, não houve consenso suficiente para que a modalidade fosse alvo de formação específica.

Ao professor coube a tarefa de executar, que, em muitos casos, sem outra orientação, ofereceu ao aluno adulto a mesma prática aprendida e desenvolvida para criança ou adolescente.

Pois bem, agora há a inserção do jovem não só na nomenclatura, mas, de fato, concreto e real. Todavia essa inserção não demandou referências, não conclamou reflexões e muito menos conferiu sentido à Educação e/ou ao ensino. Pelo contrário, se alguma mensagem paira no ar, ela é marcada pela desesperança.

ENVELHECERAM OS JOVENS?

Quem é o Jovem? Ou, quem é o Adulto?

Considerando a legislação vigente como a representação formal do pensamento oficial, a lei 9394/96 permite que se entenda o limite de idade para a entrada nos cursos de EJA, como livre, visto que tradicionalmente a idade compreendida para os cursos sempre foi inferior a dos exames. Isto porque, no quesito “exame supletivo” (art. 38, § 1º), a lei assim definiu o inciso I:

“no nível de *conclusão* do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos”; e, o inciso II:

“no nível de *conclusão* do ensino médio, para os maiores de 18 anos”.

Na lei anterior, 5692/71, ficava estabelecido como idade mínima para se candidatar aos exames: 18 anos para o 1º grau ou ensino fundamental; e, 21 anos de idade para o 2º grau ou ensino médio.

Ao passo que nos cursos de 1º e 2º graus, educação básica, na legislação de 1971, a idade limite legal se configurava como mínimo para a admissão aos cursos²⁰.

²⁰ Nos cursos na função Suplência (educação geral), fixava em 14 anos para o ensino fundamental ou 1º grau; e 18 anos para o ensino médio ou 2º grau. (Conselho Federal de Educação, Parecer nº 699/72).

A legislação de 1996 não faz menção às idades limites para cursos e o impacto causado com a nova referência aos exames, trouxe certo estranhamento para aqueles que atuam com EJA.

Se a nova lei direciona os limites em termos de conclusão, qual seria a idade própria para a matrícula nos cursos presenciais, levando-se em conta a duração desses cursos? Era uma questão inquietante.

Assim, em São Paulo, a esfera legislativa limitou em 14 anos e 17 anos, as idades para a entrada nos cursos (CEE, arts. 7º e 8º da Deliberação nº 09, de 29/11/2000), e confirmou aos exames, 15 anos e 18 anos de idade, respectivamente nos ensinos fundamental e médio. (CEE, Deliberação nº 17/97).

Portanto, os alunos com idade de 15 anos podem se aventurar aos exames supletivos. Acaso a intenção fosse acabar com o problema da defasagem idade/série da escola regular, destacando no discurso, a funcionalidade dos custos/benefícios, da improdutividade para esses alunos em repetir séries e ficar na mesmice metodológica, o efeito foi contrário aos olhos do educador, pois o problema só mudou de lugar.

No dizer de Ianni (2001, p.137), ao analisar capital e trabalho à luz da globalização, cita Dicken (1992):

A perda do emprego é um processo seletivo. A propósito disto, colocam-se dois aspectos. Primeiro, diferentes grupos sociais experienciam diferentes níveis de desemprego. Segundo, o desemprego tende a ser geograficamente desigual no interior dos países. No que se refere aos grupos sociais, as pessoas menos sujeitas ao desemprego são homens entre 25 a 54 anos, com boa educação ou boa formação profissional. Isso deixa vulnerável ao desemprego grande número de pessoas: mulheres, jovens, velhos, minorias. Muitos desses são trabalhadores não qualificados ou semi-qualificados. O desemprego estrutural pode implicar a formação da subclasse.

Àqueles que não recorreram aos exames, foram colocados nas classes de EJA, passando a conviver num mesmo ambiente: o “jovem” e o adulto.

Afinal, quinze e dezoito anos estão abaixo da média de idade dos concluintes do ensino regular ao nível fundamental e médio. Não é descabido supor, portanto, que a maioria possa ter a expectativa de, pela via dos exames supletivos, lograr concluir a educação básica antes mesmo do que através do ensino regular. A situação descrita resultaria até vantajosa se as duas vias fossem equivalentes, isto é, se através de exames supletivos se garantisse uma formação da mesma qualidade daquela resultante da escolaridade regular. (SAVIANI, 2000-a, pp.214/215).

A política de educação de adultos, ainda hoje identificada por ensino supletivo, passa, então, a incorporar o jovem na denominação. Essa inserção na modalidade de ensino, tradicionalmente objetivada para o adulto, carrega, no mínimo, um equívoco conceitual, pois ao considerar a idade mínima para a conclusão e fatalmente provocar um aumento para baixo da idade compreendida, confundiu a especificidade dessa educação.

Esse aumento para baixo traduz uma realidade de duvidosa interpretação: qual teria sido a teoria que amparou a concepção de *jovem* para as pessoas com 14 anos de idade?

No âmbito da globalização, abalam-se algumas realidades e interpretações, que pareciam sedimentadas. Entrecruzam-se, fundem-se e antagonizam-se perspectivas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar.

Àqueles em situação de defasagem idade/série, ainda inseridos no sistema público de ensino, ainda restava o caminho das classes de aceleração, cujo objetivo seria o de adequar em no máximo um ano, a série à idade dos sujeitos.

O recurso visa atender àqueles que ao término dos ciclos do ensino fundamental ainda apresentem resultados negativos ou inapropriados. Ao confirmar a premissa, estes são encaminhados para essas classes e, na persistência de resultados negativos, são alocados na EJA.

Segundo CNE/CEB, Parecer nº 11/2000,

As classes de aceleração e a EJA são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

Foi necessária esta observação por ocasião da explicação de motivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, pois até a sua homologação, que se deu em 2000, muito imediatismo lhes foi conferido.

O pragmatismo burocrático, diante daquele dispositivo original, associou o termo aceleração ao conceito subjacente ao antigo ensino supletivo, cuja principal característica esteve em ser desenvolvido em tempo inferior ao do ensino regular. Entendeu-se, então, que aquele recurso servia indistintamente aos alunos de EJA e aos do ensino regular.

A prática tem sido a de encaminhar, quando possível, o estudante das classes de aceleração para as classes de EJA, cuja convivência com o adulto trabalhador tem se revertido em grandes impasses.

Mas logo que se desvenda a desigualdade, quando se descobre que a diversidade esconde a desigualdade, nesse momento manifestam-se a tensão, o estranhamento, a intolerância, o preconceito, a discriminação, a segregação. (IANNI, 2001, p.69).

O mecanismo de anteparo ao rude processo da desobrigação, criado sob a nomenclatura de classes de aceleração, ficava no âmbito da *última chance*. A partir de então, não mais acolhido pelo poder público, visto que a Emenda Constitucional 14/96 e a lei 9.424/96 – FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério²¹, que intenta municipalizar todo o ensino fundamental, não prevê recursos para os jovens e adultos.

É interessante notar que um dos vetos recebidos durante a tramitação da lei 9424/96 e acolhido pelo legislativo, referia-se a respeito da não inclusão de matriculados no ensino fundamental na EJA, sob as seguintes alegações:

- Uma indesejável corrida no sentido de criar cursos desta natureza sem rigor e sem atender critérios técnico-pedagógicos mínimos;
- O MEC não dispor de dados estatísticos consistentes sobre o ensino supletivo.

Será que se esqueceram que existe Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD ? E quanto ao Censo Escolar, promovido anualmente pelo MEC, cujos formulários requisitam informações da EJA? Nesse caso, o que levaria o MEC a deduzir que somente os dados do “ensino supletivo” seriam inconsistentes?

Esta argumentação não procede de vez que se o MEC não possui dados consistentes bastaria produzi-los, o que não é tarefa impossível. Na verdade a inclusão destes alunos levaria a “um potencial aumento de matrículas de 35 milhões de alunos”, assim sendo “o custo-aluno-médio dos Estados (e Municípios) cairia enormemente, forçando a União a aumentar seus recursos de complementação”. (MONLEVADE, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2005)²².

²¹ Mais sobre os conceitos de descentralização, desconcentração, prefeiturização, municipalização, participação e integração, cf. GIUBILEI, Sonia (org.), **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**, Campinas, S. P.: Editora Alínea, 2001.

²² Mais sobre EC 14/96, Vetos, Argumentos e Contra-Argumentos, cf. MONLEVADE, João, **Educação Pública no Brasil: contos & de\$conto\$**, Ceilândia, D.F.: Idea Editora, 1997.

Quanto ao primeiro argumento para justificar a não inclusão, mais parece uma profecia ao se verificar as conseqüências do ensino livre à iniciativa privada.

Será que todos entenderam o discurso equivocadamente? Isto é, o discurso sobre inclusão é, na verdade, para incluir na exclusão?

Retomando o questionamento inicial, convencionalmente, o período compreendido entre 14 a 18 anos de idade, não recebe a referência de jovem, mas sim de adolescente.

Ao longo da história da EJA, podem ser encontrados esses parâmetros de idade como referência de entrada nos cursos e, em remotas épocas, nos exames de madureza. Porém a característica dessas épocas era o de não se poder afirmar que existisse um sistema nacional de ensino.

O sistema de ensino, hoje, parece estar desterritorializado. Todavia a questão maior está em se desconsiderar o caráter do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso, pois fica claro que pressupõem uma mesma EJA para qualquer um desses perfis.

O adolescente não muda sua percepção de mundo ou de escola, se preferirem, só porque foi colocado em outro curso. Diferente do adolescente que chega para os cursos de EJA e que está iniciando seu processo de escolarização. O primeiro é uma simbiose do mundo social escolar. O segundo está iniciando uma trajetória nesse mundo.

O jovem com pouca defasagem idade/série deve ter garantido seu lugar no curso regular noturno, porque ainda está no processo social escolar. Enquanto que o jovem, o adulto e o idoso de EJA tiveram espaço de tempo fora daquele processo, quando não, estão igualmente iniciando.

Nesse deslocar de um para outro curso, está pressuposto o conceito de que é ele o inadequado, a “culpa individual”? Ou, que EJA seja um depósito dos “individualmente culpados”? A EJA redesenha as lacunas, resignificando uma aprendizagem que se deu informalmente, visto que a percepção de mundo está sempre presente nos seres humanos.

É interessante notar como o pensamento manifesto não consegue definir de forma única quem é adolescente, jovem, adulto ou idoso. Para cada regulamentação, fica eleito um parâmetro diverso.

O mesmo pensamento oficial manifesto na Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu art. 2º considera a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente. “Por esta Lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo os artigos 64 e 65”. (CNE/CEB, Parecer nº 11 de 07 de junho de 2000). O que permite apontar para a contradição legal, ao se comparar com a LDB.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, faz a seguinte observação no Capítulo IV – Dos Direitos Políticos, no § 1º do art. 14: “O alistamento eleitoral e o voto são:

inciso I – obrigatórios para os maiores de 18 anos;

inciso II – facultativos para: a) os analfabetos; b) os maiores de setenta anos; e, c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos”.

Aqui emerge a conotação de discrepância legal.

No Capítulo II – Dos Direitos Sociais, art. 7º, inciso XXXIII, diz: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz”.

Enquanto que no Capítulo VII – Da Família, Da Criança, Do Adolescente e Do Idoso, diz no art. 227, § 3º :

“O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: inciso I – idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, inciso XXXIII”.

Com respeito à condição de trabalho, os parâmetros etários da LDB entram em harmonia. Todavia, a idade em que o indivíduo entra em pleno gozo de seus direitos civis é 21 anos, enquanto que a maioridade política é

decretada em 18 anos, idade em que o indivíduo fica habilitado, mediante alistamento eleitoral, para o exercício dos direitos políticos.

Já a lei 9892, de 10 de dezembro de 1997, no artigo 1º, institui a Política Estadual do Idoso (PEI), que tem por objetivo garantir ao cidadão com mais de sessenta anos as condições necessárias para continuar no pleno exercício da cidadania; e, ainda no artigo 11, inciso III, alínea d, “incentivar a abertura das universidades aos cidadãos idosos e a criação de cursos de alfabetização de adultos”.

Para outros segmentos, outros entendimentos.

Para Aristóteles (384-322 a.C.), “A idade madura para o corpo vai de trinta a trinta e cinco anos; para a alma, situa-se à volta dos quarenta e nove anos. [...] O ponto de maturidade (acme) é muito usado pelos gregos. Platão (República, VII, 540 a.C.) situa nos cinquenta anos o ponto mais elevado da atividade intelectual”. (GADOTTI, 2004, p. 41).

Na Medicina, o indivíduo é considerado criança até os 12 anos de idade, quando fica afeito à área da pediatria. A partir de então, até por volta dos 21 anos de idade, quando biologicamente a medicina entende ser esta a fase da adolescência, a área responsável é a herbiatria.

O IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - considera em suas pesquisas, o grupo populacional de zero a 14 anos como não-ativo. Classifica como adultos aqueles que têm entre 15 a 64 anos de idade e, idosos, os com 65 anos ou mais.

Enfim, diversos parâmetros podem ser encontrados, mas chama a atenção o fato de que exceções são abertas enquanto o indivíduo está sendo considerado estudante. Nesse caso, o âmbito tende a se flexibilizar. Aos olhos da sociedade, o indivíduo fica em suspenso frente à responsabilidade de atos, de comportamentos ou se mantém com benefícios próprios das idades limítrofes, enquanto pressupostamente estudante, ou seja, enquanto não trabalhador.

Há uma expectativa de ordenação das fases etárias em que primeiro, a etapa do estudar (a teoria) e após, a do trabalhar (a prática).

O fato é que o dado significativo na trajetória de vida dos indivíduos é quando ele se insere no mundo do trabalho. A lógica social atende aos períodos que estão circunscritos ao início de vida, como preparatório para as relações sociais; seria sua preparação para a inserção social, mas no bojo objetivando as relações de trabalho.

Assim como há um outro período preparatório, o de retorno às relações sociais, aí considerando o indivíduo idoso, no pós-trabalho, para alguns quando atingem a aposentadoria.

Há uma espécie de ritual de passagem entre aquele que trabalha daqueles que ainda não estão prontos, segundo uma série de quesitos legais, emocionais, biológicos e sociais. Na totalidade, a pessoa é entendida como adulta, quando ela está inserida no mundo do trabalho.

Já há muito se justifica a criação da instituição escolar pelo capitalismo, dentre outras, como forma de assegurar espaço no mercado de trabalho.

“A educação escolar emergiu na modernidade como a forma principal e dominante de educação, erigindo-se em ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar”. (SAVIANI, 2000-a, p.202).

A invenção institucional também serviria para refrear demandas precoces, cuja concorrência poderia em muitos casos ser até certo ponto considerada desleal. Essa seria uma explicação historicamente já incorporada e, por alguns, discordante.

Entretanto, existe certa lógica a respeito da idéia de a criança e o adolescente estar na escola, quando se pensa na conseqüente ocupação do tempo que a instituição impõe.

A globalização do capitalismo vem implementando outra lógica e a ideologia do Estado Mínimo aceita o novo pensamento sem reservas.

Por outro lado, entra em contradição em tempos de escassez de mercado, reduzir a idade compreendida para aqueles que sequer cumpriram as etapas escolares básicas. Onde ficará reprimida essa demanda?

A política de criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, em que a esfera federal fixou percentuais dos impostos para o orçamento da Educação, disciplinando os gastos nas esferas estadual e municipal com a figura do custo-aluno, deixa de fora os alunos de EJA, já que a aplicação dos recursos está compreendida na faixa etária de sete a quatorze anos.

Portanto, a conclusão a que se chega é a de que o Estado estaria disponível para assistência educativa até certo limite etário, não claramente definido, mas esta proteção abrigaria, talvez, os adolescentes ou, quanto muito, o jovem. Até porque, o Censo 2003 do IBGE²³ afirma que 11,6% de pessoas, acima de 15 anos e mais, são analfabetas, portanto incapazes de ler e escrever. Fato que representa aproximadamente 21 milhões de pessoas excluídas da cidadania, com menos direitos políticos, visto que não podem assumir a direção da sociedade ou acionar mecanismos de controle sobre quem dirige, menos acesso a empregos e a benefícios sociais.

Já os adultos e principalmente *os idosos* que estivessem além da idade considerada produtiva, a esses com certeza não está previsto amparo educacional do Estado.

Algumas características da subclasse, conforme referência anterior, são: desemprego por longo tempo, falta de especialização e treinamento profissional, longa dependência do assistencialismo, droga, alcoolismo e assim por diante.

Em 11 de maio 2005, no portal da Universidade Estadual de Campinas, foram divulgados os seguintes dados, apresentados pelo Prof. Dr. Márcio Pochmann, do Instituto de Economia/UNICAMP:

Para ter 80% de seus jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio em 2020, o Brasil terá de investir na inclusão de 4,9

²³ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2003. De acordo com estimativa da PNAD 2003, a população é de 173.966.052, número que não inclui a população rural da região Norte.

milhões de jovens, na abertura de 50 mil escolas e na contratação de 300 mil professores. (informação virtual)²⁴.

Com essa dívida social acumulada: “os pobres precisam entender que são agentes da transformação. Se isso não ocorrer dificilmente superaremos a exclusão.” (informação virtual: POCHMANN, 2005).

Acaso ao ser constatado esse indicador, se providências estivessem sendo tomadas, mesmo assim a EJA, enquanto modalidade de educação básica, seria necessária por algumas décadas, mas como não é o caso...

Por outro lado, se não há escolas suficientes, se não há recursos financeiros para Educação, o jeito é se utilizar da solução encontrada no século XIX: exames.

UM SISTEMA DE EQUÍVOCOS E DESPERDÍCIOS

No estado de São Paulo, no final de 1997, os cursos de EJA de Ensino Fundamental – ciclo I, 1^a a 4^a séries, foram extintos²⁵ devido à transferência de gerenciamento à competência administrativa municipal, conforme propunham o Decreto Estadual nº 42.535, de 24/11/97 e o Decreto Estadual nº 42.778, de 31/12/97.

Como o FUNDEF se organiza por adesão, resultou na não totalidade, quer porque em muitos municípios não se encontra aparato burocrático e/ou físico, pois nem todos estão organizados em secretarias, muitos municípios menores atuam em estrutura de serviços, quer porque os interesses político-partidários são incompatíveis.

Fato lastimável o arrojo da esfera estadual, pois os alunos de EJA ficaram em terra de ninguém, ao sabor das organizações não governamentais ou da rede privada, bem ao gosto liberal.

²⁴ Dados apresentados na palestra de abertura do Fórum Permanente de Extensão Universitária, cujo tema abordado foi “Inclusão Social”, no Centro de Convenções da UNICAMP, em Maio/2005. Informação tirada pela *internet* do Portal da Universidade Estadual de Campinas, em 11 de maio de 2005.

²⁵ Artigo 5º, da Resolução SE nº 164, de 25 de novembro de 1997.

Algumas implicações por conta do FUNDEF e por conta da Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração (SE, Resolução de 13/05/96, que homologa Parecer CEE nº 170/96 e Resolução SE nº 77, de 03/07/96), para serem analisadas no âmbito do estado de São Paulo:

Situação 1 - Um adolescente de 16 anos que ainda estivesse em nível de ensino fundamental, ciclo I, 1ª a 4ª séries, acaso estivesse matriculado em alguma escola, seria um candidato às classes de aceleração, isto é, deveria ser *recuperado* em um ano para se enquadrar na série correspondente.

Já, se estivesse fora da escola e quisesse retomar seus estudos, ou mesmo aquele que não obtivesse resultado positivo após seu curso na classe de aceleração, restaria a ambos, os cursos sob dependência administrativa municipal. Porém, acaso seu município não tivesse aderido ao FUNDEF, a ele restaria recorrer à esfera privada. Ou, pularia etapa e tentaria exame supletivo, visto que não há exames supletivos para o Ciclo I.

Situação 2 - Um adolescente de 17 anos que ainda estivesse em nível de ensino fundamental – ciclo II, 5ª a 8ª séries, se estivesse fora da escola e quisesse retomar seus estudos, necessariamente deveria procurar cursos e/ou exames supletivos. (SE, Resolução nº 164, de 25 de novembro de 1997).

Poderia queimar etapas, lançando mão da “admissibilidade à série adequada, independente de escolarização anterior”, pelos dispositivos de classificação e/ou reclassificação, já que em São Paulo, “idade e competência são fatores relevantes para a reclassificação”. (CEE, Indicação nº 9, aprovada em 30/07/1997).

No estado de São Paulo, os exames supletivos realizados em 1998, foram oferecidos com taxa de R\$ 12,00 (doze reais) por disciplina. Este fato resultou em interpelação por parte do Ministério Público à Secretaria da Educação, visto que o art. 5º da então nova legislação²⁶ fora ignorado. Ou

²⁶ Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

será que a Secretaria da Educação interpretara que exame supletivo não seria ensino? Afinal, não é mesmo.

Situação 3 – Acaso este adolescente optasse por cursos na rede estadual, em qual modalidade ele encontraria vaga? Curso presencial, com organização semestral; nos CEES, com presença flexível; ou, nas telessalas, com professor monitor, que o estaria preparando para realizar exames semestrais?

Nos cursos semestrais, dificilmente ele encontraria vaga, visto que a rede estadual adotou a seguinte postura: os cursos que estivessem em funcionamento, assim se manteriam até seu término. Entretanto, não mais autorizava a abertura de novas classes ou mesmo cursos nas escolas da rede estadual. A pressuposição é de que o ciclo II, 5^a a 8^a séries, do ensino fundamental, igualmente seria transferido para a administração municipal.

Nos CEES, ele encontraria vaga, acaso morasse em alguma localidade que possuísse esse tipo de escola pública. Entretanto, ele poderia ir para esfera privada, visto que a partir de 1996, essa modalidade de curso foi permitida para a iniciativa privada. (CEE, Deliberação nº 11/98).

Com certeza teria dificuldade em escolher qual escola particular ele realizaria seu curso, pois a proliferação foi imensa. O filão era muito atrativo e a concorrência privada permitiu aberrações, tais como: *receba seu certificado em um mês* e outros *slogans* próprios de estabelecimentos comerciais.

Por fim, esse aluno acharia vaga na telessala, visto que o governo do Estado investiu fortemente na aquisição de aparelhos de TV e vídeo, priorizou a Fundação Roberto Marinho, adotando incondicionalmente os livros e as fitas do Telecurso 2000. (SE, Resolução nº 11, de 27/01/00).

A princípio, disponibilizou um professor, com graduação, da rede estadual para cada curso, revendo a posição mais adiante e disponibilizando professores para cada área do conhecimento, ou seja, um para as disciplinas das ciências da natureza e matemática; outro, para as ciências humanas; e, mais um, para as linguagens e códigos.

Outro dado a ser observado é que a legislação do ensino médio na EJA reduziu a duração do curso de dois anos para um ano e meio. É bom lembrar que o ensino médio tem em sua matriz curricular 09 (nove) disciplinas.

É flagrante a lógica que permeou as ações desencadeadas para EJA a partir de 1996. A prevalência do custo mínimo levou em determinadas situações a colocar em xeque o conceito de Educação adotado, deixando acanhado o pensamento pedagógico, premido entre o tempo e os custos.

Cortar gastos sempre foi considerado mais urgente a melhorar a qualidade das despesas. Ao elaborar a linha das hipóteses, tendo como sujeito o adulto com seus 20 ou 30 anos de idade, isto é, aquele que estivesse retornando à escola após período de interrupção, muito dificilmente poderia dispor das alternativas apresentadas.

O fato a ser questionado é: até que ponto estariam sendo oferecidas alternativas de estudo para esse jovem ou para o adulto, e, até que ponto as vagas remanescentes seriam suficientes para os adultos?

Por outro lado, a privatização do modelo CEES com sua concorrente disputa pelo mercado de forma deplorável, provocou, no limite, uma *moralização* por parte do mesmo sistema estadual. Do dia para noite, cassou a autorização (CEE, Deliberações nº 11/98 e nº 09/99), para expedir certificados, de todos os estabelecimentos considerados de ensino à distância: de atendimento individualizado e de presença flexível, inclusive dos pertencentes ao sistema. (CEE, Deliberação nº 14, de 30/05/2001).

No ano de 2001, o Conselho Estadual de Educação, CEE, indicava que a partir de 20/04, os alunos de cursos à distância, teriam que realizar prova externa, promovida por entidades previamente credenciadas para tal, para que tivessem seus estudos e conseqüente certificado, validados pelo sistema. (CEE, Indicação nº 04/2001).

Os Centros Estaduais foram equiparados aos estabelecimentos comerciais, apesar de serem escolas reconhecidas pelo sistema e seu corpo

docente ser constituído por professores efetivos e/ou admitidos em caráter temporário da rede estadual.

Das entidades autorizadas a promover a validação, saíam à frente, as instituições do sistema S: o SENAI, o SESI (CEE, Parecer nº 230, de 26/09/2001), ficando em aberto a outras, desde que comprovassem junto ao egrégio CEE, uma série de quesitos burocráticos. A nota a ser observada é que, nessas instituições, essa prova de validação tinha custo ao aluno. (PTT, Circular 389, de 10/10/01).

Por fim, a SE marcou data e local para que alunos de CEES²⁷ e de telessalas do sistema estadual fizessem sua validação. Houve mais de 300 mil inscrições e o sistema não deu conta da expedição dos documentos comprobatórios a todos aqueles que foram inscritos, mesmo que tudo tenha sido realizado *on-line*. (SE, Resoluções nº 135 de 07/12/01 e de nº 141, de 14 /12/01).

Sem contar as situações desconcertantes, posterior à divulgação dos gabaritos, tais como: aluno não aprovado na validação e já concluinte da disciplina na escola; aluno concluinte de curso na escola e apto na validação, à espera do documento final para efeito de trabalho ou para prosseguimento de estudos e a escola aguardando regulamentação da SE.

Independente de análises mais aprofundadas, existe um princípio lógico que se baseia na impossibilidade de se comparar situações diferentes para uma mesma finalidade, pois o resultado não será igual.

No CEES, o aluno realiza suas avaliações passo a passo, dentro de uma mesma disciplina, ao longo do tempo de seu curso. No dispositivo da validação, o aluno se submeteu em um único dia a várias provas, uma para cada disciplina que compõe o currículo. (SE, Resolução nº 141, de 14/12/01).

As provas tinham a duração de uma hora, com intervalo de 30 (trinta) minutos para o ensino fundamental e a cada 15 minutos para o ensino médio. Cada prova abarcava o conteúdo relativo ao nível do curso.

27 Mais sobre esse período, cf. Anexo I – Relatórios 2000-2001.

Não é preciso muita percepção, para se imaginar ao que alunos trabalhadores tiveram que se submeter, das 8:00h às 18:00h, em um fatídico sábado (nível fundamental) ou domingo (nível médio), para comprovar para esse Estado que ele estava apto no nível de ensino a que fora inscrito.

Inopinadamente, a SE suspendeu a norma no final de 2001. O credenciamento das instituições mantidas pelo poder público estadual dependia de proposta da SE. (CEE, Indicação nº 4/2001)²⁸.

Recorrendo-se a mesma retórica fartamente utilizada nos discursos oficiais, coloca-se a indagação do critério custo-benefício, visto que todo o material utilizado nas provas de validação, da elaboração à impressão, além dos gabaritos de correção por meio de leitura ótica, enfim tudo foi executado por firma externa contratada exclusivamente para esta finalidade.

Mais uma vez aponta-se o antagonismo entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica, perpassando a idéia de pólos separados. Emerge a idéia de dois grupos de gestores, atuando no pensamento pedagógico em separado, em uma relação de subordinação e aquiescência ou constrangimento.

Concomitante ao mesmo período, anos de 2000 e 2001, a esfera federal desencadeou ações semelhantes, justificadas em função de denúncia de expedientes escusos envolvendo corrupção em relação ao exame supletivo.

Brasileiros com ascendência japonesa que trabalhavam no Japão, ao se submeterem aos exames supletivos estariam comprando os gabaritos antecipadamente. Em resposta ao apurado, a esfera federal optou por elaborar exames²⁹ e, propôs que os mesmos também fossem realizados em nível nacional. Era mais uma alternativa na modalidade exame.

Para isso, realizou uma reunião com os Secretários de Educação das várias unidades federadas para considerar a adesão ao projeto. Coincidência ou não, os Estados que aderiram, foram os que tinham no poder o mesmo

²⁸ Somente em 2002, houve pronunciamento pelo CEE, por meio do Parecer nº 325/2002, de 28/02/02.

²⁹ ENCEJA – Exame Nacional para Certificação para Competências de Jovens e Adultos, MEC, Portaria nº 2.270 de 14/08/02.

partido político do governo federal ou pertenciam à base aliada. O estado de São Paulo era um deles.

Para a elaboração deste exame, buscaram apoio na mesma equipe de professores que realizava o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, sob a alegação de adequar o modelo do ENEM, com suas habilidades e competências, para alunos da EJA, a equipe do ENEM reuniu-se com professores que tivessem experiência e vivência no trato com o aluno adulto³⁰.

Surge, então, o confronto entre as equipes. A do ENEM em busca de elaborar uma prova nacional para o aluno de EJA que verificasse competências nas diversas áreas do conhecimento, baseando-se na experiência adquirida na consecução do exame de ensino médio.

Na outra ponta, a equipe da vivência real não entrando em consenso com aquilo a que se estava propondo. Estava longe demais da realidade do aluno de EJA. Mesmo assim, tudo que foi elaborado foi devidamente testado por professores e alunos de EJA.

É bom observar que o Exame Nacional do Ensino Médio não acarreta prejuízo direto ao aluno. Em sendo uma forma de se avaliar a qualidade do ensino, absolutamente se coloca objeção. Ao contrário, ao aluno bem sucedido, acrescenta seu sucesso na classificação dos exames vestibulares. Enquanto que o ENCEJA atinge direta e exclusivamente o aluno de EJA.

Não se têm notícias sobre o resultado da aplicação deste exame em território nacional, mas os exames supletivos no Japão, após a denúncia, seguiram esse modelo.

Saviani (2000-a) entende que a organização educacional segundo diretrizes e base comuns é o sistema nacional de educação e, o fato de os Estados também legislarem sobre a matéria, não significa invalidação da premissa.

³⁰ Um professor de cada disciplina do CEES Paulo Decourt-UNICAMP participou deste evento.

Entretanto, ao tomar esse conceito aplicando-o a um sistema de exames para EJA e respaldando-se no pensamento do referido professor, que em continuidade acrescenta:

sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade na diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades. (SAVIANI, 2000-a, p.205).

Então, ao se pensar em um exame nacional para certificação das competências de jovens e adultos, enquanto unidade monolítica se torna tão avessa à idéia de sistema como uma multiplicidade desarticulada. A variedade de identidade na EJA não se circunscreve apenas a sua regionalidade, mas a variedade é inerente ao adulto aluno, que por ser adulto carrega por si próprio um mundo de diversidade.

Paralelamente, em 2000, vinha a público um instrumento normativo que atribuía à EJA, fundamentos e funções, conceito, diretrizes curriculares, bases legais vigentes, cursos, exames, plano nacional de educação e formação docente.

Segundo o Parecer CEB nº 11 de 10 de maio de 2000, cujo relator conselheiro foi o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, é um imperativo e um dos fins da EJA:

- 1- Função reparadora: entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. A EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, sendo que o ponto de chegada da função reparadora é a igualdade perante a lei.

- 2- Função equalizadora: possibilitar aos indivíduos, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” e “novas” alunos(as), demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Um novo ponto de partida: a igualdade de oportunidades quer porque sujeitos desiguais por nascimento; quer pela faixa etária; quer para retomar seu potencial, desenvolver habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida; e, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado, caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.
- 3- Função qualificadora, também chamada de função permanente, mais que uma função é o próprio sentido da EJA: os jovens, os adultos e os idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novos campos de trabalho e de cultura.

Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO [p. 89]: Uma educação permanente [...]. Doravante temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (CEB, Parecer nº 11/ 2000, p. 10).

Na função qualificadora fica o apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático: permanente enquanto processo; mutável na variabilidade de conteúdos; e, contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos de comunicação.

Vários indícios permitem que se conclua uma total falta de sintonia entre as várias políticas desencadeadas pelo sistema educacional, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual.

Parafraseando Santos (1989, p.39),

[...] não existem critérios que permitam produzir decisões automáticas que resolvem dois problemas – por exemplo, a acumulação de capital e a equidade [justiça social]. Conseqüentemente, o critério de tomada de decisão não é lógico-científico nem derivado de comandos constitucionais. Em termos absolutos, a acumulação e a equidade se excluem como valores, pois em nível micro, qualquer proposta de maximizar a equidade sem prejuízo da acumulação em verdade propõe mudanças relativas no perfil de desigualdades existentes, sem aboli-las completamente. Por outro lado, se tomada de forma não absoluta, a preferência, quer pela acumulação quer pela equidade, é insuficiente para garantir uma ou outra das preferências. Conclusão: a realização do valor justiça social não pode ser garantida por nenhum critério automático e que, qualquer que seja a opção ideológica, maximização da acumulação ou da equidade, o que se obtém é a modificação relativa do perfil de desigualdades existentes.

Enquanto se sobrepõe nas reflexões apresentadas, o pensamento pedagógico, pode-se ter certa resistência ao dispositivo de se oferecer explicitamente exames ou, implicitamente, quando transmutado em mecanismos de preparação para a mesma finalidade, focando o aluno adulto. Entretanto, a diversidade de processos sociais nesse universo impele à cessão, até porque frente à mesma conjuntura social, muito pôde ser amenizado nas contendas de mercado por meio deste recurso.

O que não significa dizer que oferecer mais a mesma política seja indicativo de solução de problema, pressupondo o volume de recursos aplicados. Ao se afirmar uma relativa utilidade da oferta de exames ou a forma semi-tautológica de recursos tecnológicos estritos, não significa dizer que se está considerando o problema-produto de causalidades múltiplas como é a EJA, como sendo esta a fonte para estancar o problema. Por essa vertente, contempla-se muito remotamente, o estado social do país.

Tomando-se, portanto, a realidade brasileira, a EJA é resultado de ineficientes políticas anteriores, tipificadamente de sociais, porém a realidade provoca políticas sociais específicas por meio de mapeamento do quadro de carências existentes na sociedade e sua distribuição espacial e social.

A reciclagem da força de trabalho transformou-se em requisito indispensável nas modernas sociedades industriais, dado o ritmo acelerado, em termos histórico-comparativos, de obsolescência tecnológica. A magnitude do problema, porém, assim como os insumos de tempo necessários para a adaptação ou readaptação da força de trabalho, dependem do estoque de conhecimento acumulado durante estágios educacionais anteriores. (SANTOS, 1989, p.55).

Em uma estrutura social de escassez como reconhecidamente é a nacional, cada escolha social no limite é uma escolha trágica, pois a decisão de se investir R\$x do orçamento em EJA, significa não apenas que parcela dos demandantes de EJA não terão acesso a ela, mas também que outros demandantes não poderão usufruir, por exemplo, de educação profissional.

Quanto maior o investimento para atender à demanda de EJA, maior será a desassistência em educação profissional. Fica evidenciado, portanto, a limitação da liberdade do decisor no uso dos recursos disponíveis. Parece adequado delimitar de maneira menos oportunista o escopo da política social.

Fatalmente, emerge o problema da educação fundamental na idade própria, que, para efeito de argumentação, poderia ser dito que a oferta de escolas e docentes está otimizada. Isto não seria garantia que a demanda tenderá a equilibrar-se à oferta, já que abaixo de certo patamar de renda, a educação fundamental não é consumo, mas investimento.

Tratando-se de investimento, o cálculo do cidadão tenderá a incorporar o custo de oportunidade de enviar a criança à escola em confronto com a diminuição do orçamento familiar para cuja composição a contribuição da criança ou adolescente é essencial. O aumento da população infantil ambulante, prestando serviços ou vendendo mercadorias, não decorre necessariamente, nem principalmente, da política educacional, mas da política salarial. (SANTOS, 1989, p. 57).

Portanto, maior clareza sobre as implicações temporais de distintos ordenamentos de escolhas trágicas ensejaria tomada de decisão mais

coerente e auxiliaria a detectar dinâmicas contraditórias entre as políticas em curso.

EDUCAÇÃO, ENSINO E ESCOLA PARA JOVENS E ADULTOS.

O amálgama entre os conceitos de ensino e de educação recebe um reforço a mais por conta da legislação vigente, já que delimita a Educação em educação escolar, portanto ensino. A Educação de Jovens e Adultos nesse contexto seria o conceito particular em relação à generalização do conceito de educação escolar.

O senso comum costuma tomar um pelo outro, principalmente quando os meios de comunicação alardeiam *slogans* sobre a necessidade de Educação para o povo, em que na maior parte das vezes estão a reclamar por mais escolas.

Em seu artigo 1º, a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, define Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, às instituições de ensino compete participar dos processos formativos, mas não se pode ignorar que concorrem para esse mesmo processo, outras instituições sociais.

O § 2º deste primeiro artigo da referida lei, estabelece o objetivo da educação escolar, ou seja: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

“Apenas se adverte que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que se tem de ‘mundo do trabalho’ e ‘prática social’”. (SAVIANI, 2000-a, p.202).

Como o legislador teve essa preocupação em clarificar os termos educação e ensino, é de se supor que pretendesse uma percepção a mais para

quando a lei identifica a seção V - Da Educação de Jovens e Adultos no capítulo II – Da Educação Básica. Percepção essa que se diferencia para os demais títulos de Educação, como: profissional, superior e especial que formulam outros capítulos na lei, respectivamente o III, o IV e o V. Nesses capítulos foram nomeados: finalidades, objetivos próprios, enquanto que para EJA, os artigos 37 e 38 manifestam as características do alunado para essa modalidade e a organização deste processo.

Na ausência de documentos mais elucidativos naquele momento, não foi difícil no coletivo emergir a idéia de que ali estava uma simples troca de nomenclatura. Pensamento revisto por ocasião da aprovação pelo CEB, Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, embora em São Paulo esse documento não tenha sido oficialmente discutido com os professores de EJA do sistema estadual de ensino.

A Pedagogia Histórico-Crítica, (SAVIANI, 2003, pp. 6/7) elabora uma consistente explicação sobre a natureza e especificidade da Educação. Quanto à natureza da educação, entende estar no âmbito da categoria “trabalho não-material”, onde distingue duas modalidades. Em que (1) o produto se separa do produtor: livros, objetos artísticos; e, (2) o produto não se separa do ato de produção, isto é, o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Nesta segunda modalidade, situa-se o ensino.

Se a educação não se reduz ao ensino, é certo que ensino é educação, pois participa da natureza própria do fenômeno educativo. Isto é, o ato de aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

Por extensão, chega-se à questão do saber. Os diferentes tipos de saber ou de conhecimentos são elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem mais humanos. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir e avaliar é preciso aprender; visto que o homem não nasce sabendo ser homem.

Este fenômeno manifesta-se desde a “origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado”. (SAVIANI, 2003, pp.6-7).

O CEES: EXISTE E RESISTE.

Nesse trabalho, o particular objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos, EJA, categoria de ensino ou educação escolar para aqueles que não realizaram, no todo ou em parte, a educação básica na idade legalmente tida como própria.

A abordagem específica da EJA a que se pretende, é o ensino promovido pela rede estadual de educação básica em escolas exclusivas para determinados jovens e adultos – o Centro Estadual de Educação Supletiva – CEES, terreno em que se dá essa pesquisa.

Observa-se que apesar da lei 9.394/96 ter abandonado a nomenclatura de *ensino supletivo*³¹, o sistema estadual de ensino de São Paulo não se preocupou em fazer a devida adequação, ratificando a classificação de educação supletiva.

Nesse conceito específico de EJA, o CEES é uma instituição escolar que surge com a lei 5692/71, carregando certa gama de diferenciais, como: o ensino individualizado contrapondo-se ao coletivo da escola regular (sala de aula).

Na época, vivia-se sob o regime de exceção em que o governo era o próprio Estado o qual interrompera várias ações³² em expansão, algumas fora do espaço sistêmico, outras sob sua subvenção, cujo eixo era a ação pedagógica voltada para o social-coletivo. Por essa razão, acredita-se que o então Projeto mereceu aprovação militar também por esse fato: fragmentação de agrupamento de alunos (trabalhadores).

³¹ A lei faz referências a curso supletivo e exame supletivo, mas nomeia Educação de Jovens e Adultos.

³² Algumas dessas ações: Movimento de Cultura Popular, Paulo Freire e seu método, dentre outras.

Entretanto, o fato se revela em mudança da postura do Estado, pois cria cursos para esse segmento social, para além da alfabetização, já que até então, o traço oficial se pautava em ofertar exames para a continuidade de estudos, isto é, após o ciclo I (antigo curso primário).

Outro diferencial aponta para a flexibilidade de frequência dos alunos, então entendida, como elemento de possibilidade e facilitador para aqueles que trabalhassem em revezamento de turnos, visto que na escola regular, a carga horária mínima a ser cumprida era e continua sendo fator impeditivo.

Já era uma realidade o trabalho fabril ininterrupto, trabalho que posteriormente se estendeu para os demais setores da economia, ganhando maior visibilidade em meados da década seguinte – 80. De forma indireta ou embrionária preparava-se para o conceito de flexibilidade ligado à empregabilidade, sob o prisma de se forjar os sujeitos em uma educação flexível, mutável, camaleônica frente à mutabilidade do mercado.

A reestruturação produtiva estaria hoje a exigir produtores flexíveis, com competências e habilidades transmutáveis, readaptáveis a qualquer momento. A fluidez do mercado exige sujeitos recicláveis e não mais padronizados para determinada produção espacialmente fixa e estática.

Sem o coletivo e mais a flexibilidade de frequência, a categoria tempo assume uma outra dimensão. O gerenciamento do tempo escolar passa a ser de responsabilidade do próprio indivíduo. Retira-se o tempo pré-estabelecido pela instituição para a realização e conclusão de curso, para que a aprendizagem se dê respeitando o ritmo de cada um.

Este argumento vinha apoiado na psicologia da aprendizagem de Nagel e Richman que afirmavam: “[...] os estudantes aprendem em ritmos diferentes e [...] a grande maioria deles pode tornar-se competente em quase tudo, desde que lhe seja proporcionado tempo suficiente.” (NAGEL; RICHMAN, 1974, p.02).

Nesse contexto, a avaliação dava-se passo a passo, já que os conteúdos disciplinares se dispunham em módulos ou em unidades de

estudo. A cada unidade estudada, uma avaliação. A aprovação fica como condição para o prosseguimento de estudos na unidade seguinte, caso contrário, o aluno seria submetido ao estudo da mesma unidade até obter aprovação.

A descrição da metodologia nos remete à instrução programada, ressaltando-se que na década de 70, séc.XX, o novo, o moderno era a utilização da tecnologia educacional. Não demorou muito para o pensamento progressista formular sua crítica e apontar no modelo posto, a não socialização do conhecimento ou das relações sociais, justificando assim altos índices de evasão e/ou retenção. Seria exatamente por isso?

Para além da metodologia, está alojada a justificativa do binômio evasão/retenção. Nessas primeiras aproximações, é de se observar que o binômio aparece na avaliação da escola pública em geral, seja ela para criança, adolescente ou adulto. Nas demais organizações de curso ou do próprio exame para aluno adulto, independente de estar sob dependência pública ou privada, os índices não diferem.

O modelo CEES começa a ser implantado no estado de São Paulo no início da década de 80, sendo que sua expansão pelo interior vai ocorrer quando o regime de exceção já se findara (1985). A forte tradição escolar foi decisiva. A Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, não aceitou o material instrucional elaborado pelo MEC, optando por organizar seu próprio material.

Assim, a cada CEES implantado, era enviado o material didático de todas as disciplinas do núcleo comum bem como três tipos de avaliação para cada unidade de estudo com os respectivos gabaritos. O material gráfico era de boa qualidade e a quantidade era estimada em vista de uma provável demanda, visto que não havia dados quantitativos seguros.

A escola começava pronta; tudo previamente definido, tendo a metodologia como ponto de partida. Não se pode esquecer que o tecnicismo estava em alta na época e a organização produtiva (linha de montagem)

promovia métodos e meios tecnológicos cuidadosamente incorporados pela instituição escolar. A lógica do projeto visava a “criar individualidades harmônicas, abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência (psicologia) para realizar seus objetivos.” (PISTRAK, 2000, p.29).

Já no bojo daquele projeto, em seu nascedouro havia latente a contradição, pois o ensino individualizado era somente indicativo do respeito ao ritmo de aprendizagem, do cada um no seu próprio tempo. Representava a individualização da aprendizagem, segundo um mesmo método, uma mesma didática, uma mesma abordagem dos mesmos conteúdos e uma mesma avaliação. A igualdade simbólica do processo apontava para o ponto de saída, quando então, independente do tempo do percurso, todos os indivíduos saíam iguais.

O fato de as avaliações serem elaboradas com base no conteúdo definido oficialmente, diga-se de passagem, em cima de um rol de conteúdos que deveria ser aprendido nos cursos (1º e 2º graus), nos remete à questão do(s) objetivo(s) daquele tipo de escola.

Nomeadamente, era o da lei ou mais especificamente, referia-se à definição de uma das modalidades ou funções do ensino supletivo, a suplência cujo objetivo era o de “suprir a escolaridade daqueles que não a tivessem realizado no todo ou em parte na idade própria”. O *suprir* é que era o objetivo. Suprir ou preencher ou completar aqueles indivíduos com conteúdos. Portanto, aquela escola tão diferente na forma era na verdade, mais conservadora do que nunca.

O ensino tradicional, para Snyders (1974), é ensino verdadeiro. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaboradas, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dão-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegia-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. (*apud* MIZUKAMI, 1986, p.8).

O juízo de valor que se faz dos indivíduos sem escolaridade permeia, ainda hoje, o âmbito do conceito negativo, do *menos*: menos inteligente, menos cidadão, menos capaz, e, tantos outros que se queira atribuir. É de se imaginar o impacto causado pela nova postura; afinal, estava sendo articulada oficialmente uma escola para *suprir o menos*.

Dos pares dialéticos apontados por Freitas (2003), avaliação / objetivos e conteúdo / método, aparentemente, no CEES havia apenas o tripé formado por método / conteúdo / avaliação. Os objetivos correlacionavam-se aos conteúdos, explicitados como objetivos instrucionais. Em um dos materiais entregue pela escola ao aluno, chamado de Roteiro Geral, era comum encontrar notas ou observações do tipo: “ao findar essa unidade de estudo [...] você será capaz de [...]”. O real objetivo da escola ficava camuflado, diluído na *cobrança* de conteúdos formais, historicamente acumulados, que não deixa de ser um pressuposto da instituição escolar. Mas para quê? Para suprir o *menos*? Qual seria o verdadeiro objetivo daquela escola? Por que mudara a postura oficial que sempre se calcou pela oferta de exames?

No momento anterior a abril de 1964, o cenário na área educacional que se apresentava, era de muita pressão e de várias manifestações das camadas médias reivindicando vagas para o ensino superior. A resposta deu-se pela lei 5692/71 com objetivos profissionalizantes, porém com finalidade de promover cidadãos tarefeiros. A ideologia se incumbia de fortalecer a premissa sobre a impossibilidade de se ter toda uma sociedade composta por cidadãos com nível superior. Legitimava-se a sociedade de classes, afinal, alguém tem que fazer: a maioria, enquanto outros precisam pensar, de preferência, a minoria.

A contradição emerge, visto que a democracia na sociedade de classes afirma que todos têm os mesmos direitos. Então, como oferecer escola nos níveis de educação básica para todos, inclusive para classe trabalhadora? Pois bem, uma escola em que necessariamente o aluno terá que ver *todo* conteúdo de todas as disciplinas e a cada nova unidade de

estudo deverá se submeter a uma avaliação formal para poder prosseguir os estudos; e, em sendo assim é querer verificar até onde vai a resistência das classes populares. O objetivo da escola quer me parecer, no caso, era a eliminação adiada se contrapondo à manutenção, uma escola que mantenha e adie a exclusão, residindo aí, a luta dos contrários. (FREITAS, 2003).

A superação perpassa, talvez, por alguns níveis, mas atentar para a função social dos conteúdos nessa escola em substituição ao *todo* conteúdo, eis aí um bom começo, pois fatalmente atingiria aos objetivos e à avaliação. Nesse sentido, o sistema dos complexos de Pistrak (2000), merece muita atenção, embora não se possa ignorar que aquele método objetivava à sociedade socialista, o que o torna utópico na sociedade capitalista.

A opção construída por Pistrak foi o que chamou de sistema dos complexos, que na verdade era para ele mais do que um método de ensino; era uma tentativa de organizar o programa da escola pensando a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos, e ao trabalho social da escola. Trata-se de organizar o ensino através de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. E à medida que se consegue estabelecer vínculos entre as várias dimensões da vida escolar, podemos ter estudos desdobrados em ações, e ações produzindo necessidades de estudo. Também podemos garantir que sejam os próprios coletivos de estudantes a garantir a organização necessária para as atividades de ensino e pesquisa. [...]. A lição principal é de que é possível e necessário encontrar formas de substituir o ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação. E que isto diz respeito tanto à seleção dos temas a serem estudados, como ao jeito de fazer esse estudo, e suas relações com o conjunto das práticas que constituem a vida de uma escola. (CALDART *apud* PISTRAC, 2000, p.15).

Acaso os juízos de valores fossem a base da classificação, pois inerente ao processo de relações sociais e visto ser parte do macro sistema, esta se dá não com a finalidade de exclusão e sim de inclusão ou de manutenção, porém uma provável inclusão classificatória recorrente no

ensino individualizado. O discurso oficial justificava a inclusão das classes populares para torná-las competitivas no mercado de trabalho.

Voltando à crítica do pensamento progressista social-democrata sobre a não socialização no CEES, crítica que já se cristalizou, insiste-se, não seria este o maior *pecado capital*, mesmo porque nos cursos coletivos (sala de aula), os índices de evasão e/ou retenção persistem. A latente responsabilização do indivíduo em seu sucesso ou fracasso, traço liberal bastante enraizado, fortemente direcionado às camadas populares, também não, pois é fonte de preocupação daqueles que trabalham com a EJA, indicada pelos procedimentos atitudinais já incorporados, levar em conta a superação da baixa auto-estima do aluno adulto.

Por uma observação empírica no interior de uma mesma escola, ao longo de 15 anos de vivência como Diretor de Escola, em um universo aproximado de 40 professores de educação básica, ensinos fundamental e médio, pôde-se perceber uma outra convergência em nome e em favor do aluno adulto.

A condição deste aluno adulto no ensino individualizado incorpora um processo, que resvala naqueles que trabalham nas redes públicas de ensino, ligado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens. Na escola pública, essa ligação aparece como processo indiferente, independente ou superior aos homens.

Na dinâmica sistêmica não é difícil, por imperativos externos ao trabalho pedagógico, advindos ora do aparato burocrático ora do poder hierarquizado reproduzido pelos agentes, assumir um caráter exteriorizado. O universo escolar fica constituído por coisas independentes uma das outras ou, se quiserem, indiferentes: conteúdo, método, avaliação e objetivo.

Mesmo nas manifestações contundentes feitas por professores daquela escola, observadas nas reuniões pedagógicas, em defesa dos muitos conteúdos cientificamente trabalhados no interior das áreas do conhecimento, a justificativa se dá como forma de remeter esse aluno à sociedade munido de *igualdade* aos das demais classes sociais ou das

classes mais privilegiadas. Embora se possam condicionar essas justificativas a um observador parcial e historicamente condicionado, fica evidenciado o grau de envolvimento, de consciência possível da realidade, de um caráter não alienante.

É preciso então, claramente, estabelecer o seguinte princípio: o objeto do ensino não é a ciência pura, transposta para a escola e adaptada à idade da criança [ao adulto trabalhador]. [...] na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola. [...]. A concepção [...] que é preciso, entretanto, ensinar-lhes esta ciência, custe o que custar e seja como for, revela um desconhecimento absoluto do objetivo a ser atingido. [...] Isto não quer dizer que neguemos a necessidade de fornecer conhecimentos científicos. [...]. Ou seja, importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de *ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna!* (PISTRAK, 2000, p.118-120, grifo nosso).

O cerne da questão da instituição escolar para o aluno adulto reside justamente neste ponto. Visto que o ato de ensinar não é traduzir a ciência pura e sim, ter por objeto o saber sistematizado, que foi engendrado no percurso da História, que se confronta com o saber espontâneo, “natural”, assistemático, sendo esta a resposta que se procura por meio da pesquisa deste trabalho. Para se distinguir o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos.

A dialética aí contida emerge na prática pedagógica, nos embates culturais, na tensão entre o saber e o não-saber, em se saber contrário a teoria e a prática, na abstração da contradição, da tensão da ação intencional, intencionada.

Do discurso à ação em todos os níveis, da fragmentação subjacente, potencializada no externo, ao ato em si, do macro ao micro sistema, onde não se escapa à compreensão da dimensão humana, o homem transforma e se transforma.

CAPÍTULO III – A CONSISTÊNCIA DO CEES

A lógica até aqui desenvolvida teve como norte situar a escola CEES no cenário em que ela surgiu e se desenvolveu, visando relacionar o objeto de estudo deste trabalho com os fios do pano de fundo que tecem subliminarmente a escola. A visão social de mundo define o arsenal conceitual, que desvendada, dá luz a sua constituição. Torna-se explícito porque essa escola teve lugar e na forma teórica com que se apresentou.

O Capítulo II acompanhou a preocupação em explicitar as atividades-meio, ou seja, a organização da EJA e, por decorrência do CEES. Agora neste capítulo, serão abordadas as atividades-fim da escola, sua prática pedagógica, sua finalidade e, mais do que mera descrição, compreender as intenções das ações.

A prática educativa, razão da pesquisa, veio por um processo de construção de conhecimento, traduzido pelos instrumentos utilizados, pelos procedimentos criados que desvelam uma conformação *de* e *entre* atores sociais. O ponto de partida é a teoria original.

Para se falar da ação pedagógica no CEES, é necessário conhecê-lo em sua origem, em que bases essa escola foi plasmada, qual foi sua orientação paradigmática e mais do que simples descrição, construir dialeticamente seu próprio contexto. Enfim, de onde veio e para onde foi. Anterior a sua criação, não havia sido constituída uma escola pública de adultos para além do ensino elementar e isto, por si só, já é um dado de significação.

De acordo com o já anunciado, na definição do objeto e dos objetivos, na construção do marco teórico conceitual, foram dois os instrumentos escolhidos para coleta de dados e, então, processar o conhecimento: relatórios anuais e entrevistas.

As idéias que serão expostas foram elaboradas da análise qualitativa feita pela leitura dos relatórios anuais e pela entrevista com um dos atores

sociais da prática educativa, que no limite registram a história da ação pedagógica de um CEES, no tempo e no espaço dados. “Na pesquisa qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o *como*”. (SANTOS FILHO, 2002, p. 44).

A trajetória das leituras dos relatórios acompanhou *pari passu* a identificação dos elementos. Nos primeiros momentos, ainda tinham um caráter de noção, isto é, não se apresentavam claros o suficiente para a explicação do real, para se chegar às categorias.

Das primeiras reflexões sobre a realidade, emergiu uma imagem grosseira do real, tanto no plano do pensamento como dos sentimentos. O pensamento advindo da relação intrínseca entre a experiência e a construção do conhecimento precisou de um percurso de tempo, sempre retomado, pois ora tendia a pensamento nebuloso não isento de parcialidade, ora de uma racionalidade crítica, igualmente tendenciosa.

Nesse terreno, adveio “o caráter de inacessibilidade do objeto, devido ao fato de as idéias que fazemos sobre os fatos serem sempre mais imprecisas, mais parciais, mais imperfeitas que ele próprio”. (MINAYO, 2004, p.90).

Ao se recorrer à dialética marxista, paulatinamente se deu a vinculação entre pensamento e ação, entre o observador e o observado. Nenhum conhecimento nasce espontaneamente; para ser um problema intelectual, ele foi um problema da vida prática. Ele surge de “interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. (*Id. Ibid.*).

Por fim, pelas entrevistas, a confirmação, o acréscimo, a explicação. A fala do professor, ator essencial naquele palco revela e acrescenta qualidade àquela trajetória.

Como afirma Limoeiro Cardoso (1978, p.26),

o objeto do conhecimento é uma “representação” feita pela teoria, tentando reproduzir o real, numa visão sempre mais aprofundada,

sempre mais simples e mais geral, buscando nexos e relações, interpretando as aparências, tratando-as como sinais ou indícios parciais a que confere significado ao encontrar para eles um lugar em construções mais amplas, teóricas.

Conforme citado por Minayo (2004, p.21) ao entrar no campo da especificidade da metodologia da pesquisa social, “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação”.

Nas reiteradas leituras, surgiu um *mundo* de imagens configuradas no pré-conhecimento. Para a explicação do real, por meio desse caminho do pensamento veio a crítica e a dúvida. Faltava a apreensão do real. O caminho feito foi o exercício de compreender os atos em si mesmos, para depois entendê-los nas configurações pelas quais foram se transformando.

Em outras palavras, havia uma abstração, porém faltava ir ao concreto, para novamente retornar à abstração. O pensamento construiu um arcabouço cujo contorno foi demarcado pelos elementos estruturantes da ação pedagógica. Esses elementos seriam as categorias analíticas: “se não quisermos que as categorias analíticas que adotamos permaneçam estranhas ao objeto”, diz Demo (1981, p.18), “devemos aceitar a existência de noções prévias”.

Assim representado, estava o todo em partes. As análises das partes recompõem o todo. Do geral para o particular, da análise para a síntese.

A pesquisa foi norteadas pelas categorias analíticas que são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e são as balizas para o conhecimento do objeto. As categorias analíticas identificadas, o Conteúdo, o Método, a Avaliação e o Objetivo são conceitos relativos à ação ensino-aprendizagem, ou melhor, são os elementos fundantes da ação pedagógica. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação.

Pela identificação das categorias analíticas, foi possível operacionalizar o registro significativo do contido nos relatórios. Este foi o modo de construir e de selecionar a relevância da realidade. “Na medida em

que projetam luz sobre determinados aspectos da realidade e ocultam outros, [têm-se] o evidenciamento de limitações lógicas e sociológicas”, segundo Löwy (1989, p.15).

As idéias foram agrupadas em subtítulos, com propriedades de apreensão das determinações e das especificidades que construíram a realidade empírica. A opção feita por copiar integralmente as frases, as sentenças escritas nos relatórios, foi para que os substratos não se descontextualizassem. Mesmo assim, é um risco plausível.

Alguns desses subtítulos passaram a ser as categorias empíricas, possibilitando desvendar relações específicas do grupo de atores em questão, permitindo alcançar concepções peculiares do objeto e relações dinâmicas no que diz respeito à ação social.

As categorias empíricas, construídas a partir dos elementos dados pelo grupo social, têm todas as condições de serem colocadas no quadro mais amplo de compreensão teórica da realidade e ao mesmo tempo, expressarem sua especificidade.

O pensamento aglutinou dados intuitivos que melhor descrevessem as categorias analíticas. É por essa lógica que a leitura do Anexo I deve ser feita. As categorias empíricas são: Material Didático, Módulo, Livro do Telecurso, Aula, Mural, Painel, Boletim Informativo, Filme, Atividade e/ou Atividades Complementares, Projeto, Tema Gerador, Oficina, Visita Externa, Palestra, Indício/Evidência, Mudança/Transformação e Percepção pelo professor/especialista do aluno. Foram, assim, as referências mantidas na série histórica analisada.

Quando os determinantes fundamentais da realidade foram apreendidos, começou a explicação, a análise qualitativa. Nesse terreno concreto, as categorias empíricas são as representações do concreto-empírico ao abstrato. Elas não são em si o conhecimento, mas formulam conceitos simples. Nos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente, isto é, o movimento do pensamento concreto-

empírico alimenta a abstração, advindo o concreto-pensado. A essência da abstração consiste em tomar, provisoriamente, uma parte destacada do todo.

A reflexão faz isto, transforma os sentimentos, as representações, em pensamentos. Com base nessas representações mais simples é que se constrói uma totalidade rica em determinações e relações numerosas.

O fato de professores e alunos não serem apenas *objetos* de investigação, mas *sujeitos* em relação, colocou em relevo a compreensão das atitudes, dos valores, das significações que eles, atores sociais, lhes atribuíam e das ações humanas de todo o tipo que tiveram impacto na existência e na estrutura daquele espaço social.

Por isso, a teoria marxista é a teoria da ação humana que ao mesmo tempo faz história e é determinada por ela; busca as transformações do sujeito da ação, isto é, as transformações da sociedade humana. Do ponto de vista do processo de conhecimento, a atividade humana é seu critério decisivo. (MINAYO, 2004, p.73).

Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Tem sua atenção dirigida à significação dada na vida real, para então, conceber as construções abstratas.

Ao buscar a fala do professor, um dos sujeitos da atividade humana no interior daquele espaço social, o pesquisador está fixando a base na prática como critério de verdade. “É na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são verdadeiras” (VÁZQUEZ, 1977, p.156).

A interpretação da relação entre prática e verdade não deve ser entendida como se a verdade ou falsidade fossem determinadas pelo êxito ou fracasso.

A concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de verdade, como uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria. (VÁZQUEZ, 1977, p.157).

Para se verificar se determinados pensamentos pertencem ou não à realidade objetiva, o indicador é a prática como critério. Fica exposta a finalidade do conhecimento pelo seu dinamismo, visto que construção histórica e, só tem sentido como possibilidade de transformação da realidade, “portanto nem somente teoria, nem somente prática, mas a união indissolúvel para a fecundidade de ambas”. (MINAYO, 2004, p.243).

Definindo o conceito de práxis, Kosic o entende como sendo a própria criação humana como realidade objetiva, não sendo apenas uma atividade externa do homem, a práxis compreende além do momento laborativo, o momento existencial:

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem que transforma a natureza e marca com o sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc, não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. (KOSIC, 2002, p. 224).

Segundo Minayo (2004, p.246), a teoria da “práxis” para Kosic, é uma crítica ao idealismo imobilista, ao positivismo pragmático e ao estruturalismo que reduz o sujeito a resultante dos mecanismos incontroláveis do modo de produção.

Pela fala do professor em complementação, a prática vivida não foi apenas atividade externa de transformação, mas sim compromisso social com ênfase na dimensão ontológica, do ser criativo em relação à realidade sócio-histórica, como construção humana objetivada.

A objetivação da Entrevista é o ponto de vista dos atores sociais envolvidos nas relações sociais que criam, alimentam, reproduzem e transformam as estruturas. Por outro lado, mais que qualificar o

entendimento feito pelo pesquisador, à verificação das representações dos professores, confere ao trabalho sua validade.

As entrevistas realizadas foram estruturadas de forma indireta, sem plano pré-estabelecido para as perguntas, pois, assim, seria o caminho menos propício a interferência do pesquisador, visto que a finalidade maior da entrevista é confirmar, acrescentar ou demonstrar a dissonância para com as análises realizadas por meio dos Relatórios.

“A informação não estruturada persegue vários objetivos: a) a descrição do caso individual; b) a compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos; c) a comparabilidade de diversos casos”. (MINAYO, 2004, p. 122).

A transcrição das entrevistas constitui o Anexo II. A opção pela entrevista não estruturada se deve ao fato de o falante ser um sujeito comunicativamente competente sobre o objeto de investigação.

A “conversa com finalidade” estabelecida, vinha com a seguinte preleção: sua visão geral sobre a prática pedagógica no CEES. Assim as entrevistas se desenvolveram. As balizas do pesquisador eram as categorias analíticas. No desenrolar da conversa, o pesquisador se referiu às categorias empíricas e analíticas: o material didático, a prática e suas estratégias, a avaliação e o objetivo.

O roteiro não foi previamente anunciado, mas à medida que o professor expunha seu pensamento, o interlocutor, onisciente das categorias de análise, buscou oportunamente conduzi-lo para que manifestasse sua opinião sobre elas.

A opção em inserir a fala do professor tal qual manifestada na Entrevista se deve ao fato de ser absolutamente reveladora da tese apresentada pelas análises dos substratos dos relatórios. Por meio do pensamento do professor atingiu-se a dimensão viva do processo de transformação havido, que nem sempre foi possível captar com a mesma intensidade por meio do pensamento escrito nos relatórios.

OS RELATÓRIOS E OS ENTREVISTADOS

Os relatórios são documentos volumosos em uma narrativa minuciosa, rica em informação de toda sorte, fecundos a outras pesquisas.

Uma primeira aproximação foi realizada pela análise dos relatórios anuais do CEES, na série histórica de 1994 a 2001. Das razões apresentadas para o período definido, outras circunstâncias merecem certo relevo. O distanciamento do marco final do período político nacional, ditadura, em que após nove anos, a turbulência da transição já havia sido amenizada bem como as instituições já poderiam ter reencontrado suas gêneses e nesse mergulho, agora libertas do jugo autoritário, semeavam o campo aberto às idéias renovadas em confronto com as Ciências em evolução.

A teoria marxista torna evidentes os aspectos históricos e comprometidos da construção dos conceitos, chamando atenção para a necessidade de apreendê-los, analisá-los e defini-los como historicamente específicos e socialmente condicionados. (MINAYO, 2004, p. 93).

A seqüência interna dos relatos permaneceu praticamente sempre a mesma. Em ordem hierarquizada, vinham as narrativas dos especialistas: diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional. Após estes, iniciavam-se os relatos por área do conhecimento, obedecendo à seqüência dos cursos, segundo a crescente trajetória do aluno: as fases do curso de suplência I (ensino fundamental-ciclo I); e, o conjunto das disciplinas pertinentes à suplência II (ensino fundamental – ciclo II) e suplência de 2º grau (ensino médio), cuja ordenação acompanhava a composição do Núcleo Comum, pelas três grandes áreas do conhecimento Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Assim, eram inseridos os relatos dos professores das disciplinas³³ que atuavam indistintamente no 1º e no 2º graus: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências e Programas de Saúde/Biologia. Dos professores das disciplinas específicas da Suplência de 2º grau, geralmente, vinham no final, ou seja: Física, Química e Inglês. As disciplinas comuns aos dois cursos, 1º e 2º graus, organizavam seus relatos, iniciando-os pela Suplência II.

Em nome do rigor científico, um esforço precisa ser registrado, ou seja: manter o escopo da pesquisa, que é evidenciar a relação ensino/aprendizagem, a relação entre professor e aluno adulto, visto que a riqueza de detalhes que se constituía o registro dos relatórios, abria campo a várias outras indagações. Entretanto é necessário considerar, mesmo assim, a relatividade do conhecimento na consciência possível, visto que pensamento e consciência é um mesmo processo que tem como base o próprio processo histórico.

Para a entrevista, foi escolhido um professor de cada área do conhecimento. Assim ficou a representação da área de Linguagens e Códigos, com Português; da área das Ciências da Natureza e Matemática, com Ciências/Biologia, Matemática e Física/Matemática; da área das Ciências Humanas, com História. Também foi investigada a representação do Núcleo de Direção, com os Prof. de Física/Matemática e Prof. de Português que também ocuparam respectivamente as funções de Vice-Diretor e de Orientador Educacional.

Dois deles ainda estão atuando em redes de ensino, mas não no CEES. Os demais estão aposentados.

Para apreender o real, é preciso organizar o conhecimento. Eis então o começo, a história, reflexo das relações pelas quais tudo se dá.

³³ Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde eram consideradas Atividades.

UM MUNDO DE IMAGENS

1 – Método

Os cursos de licenciatura, de formação de professores via de regra, apresentam todo um ideário pedagógico, de procedimentos didáticos e abordagens de cunho filosófico, psicológico e sociológico, de técnicas e estratégias para melhor atingir a condição ensino-aprendizagem, que forjam o futuro profissional ou professor. Esse processo não se inicia nos bancos universitários, visto que toda sua vivência escolar também interfere na sua atuação futura. Além deste ou daquele professor que lhe marcou, que se transforma intuitivamente em modelo, em referencial, em símbolo.

É necessário observar essa evidência empírica, pois permeia a complexa realidade educacional. Ainda, as manifestações decorrentes no processo estão sujeitas às novas contribuições o que impede uma análise delimitada. É importante ter sempre presente o caráter parcial e arbitrário desta elaboração contínua, pois é individual, intuitiva e intransferível.

O fenômeno educativo ambientado na instituição escolar acontecerá pelas mediações do contexto histórico, do modo de produção capitalista que é determinante nas relações de classe. A educação elemento da totalidade reflete e é reflexo dos condicionantes.

1.1 - Teoria Educacional

Para o pensador dialético, as doutrinas fazem parte integrante do fato social estudado e não podem ser separadas a não ser por uma abstração provisória: seu estudo é indispensável para a análise do problema. Da mesma forma a compreensão da realidade social e histórica constitui um dos elementos mais importantes quando se visa a compreender a vida espiritual de uma época. (GOLDMANN, 1980, p.51).

Certas definições precisam ser clarificadas para que se desprenda do contexto, a significação elaborada, como é o caso do termo ideologia.

Segundo Löwy (1989), o termo ideologia foi literalmente inventado por Destutt de Tracy, filósofo francês, em 1801, que entendia o termo como um subcapítulo da zoologia, pois se tratava do estudo científico das idéias as quais resultam da interação dos organismos vivos e a natureza, o meio ambiente. Em 1812, Tracy e seus discípulos do enciclopedismo francês entraram em atrito com Napoleão, que os chamou de ideólogos, isto é, metafísicos, que fazem abstração da realidade, que a ignoram ou que vivem em um mundo especulativo.

Marx vai utilizá-lo a partir de 1846, em seu livro *A Ideologia Alemã*, mas com o sentido de ilusão ou se referindo à consciência deformada da realidade em razão da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade. O sentido é pejorativo e crítico.

Posterior a Marx, com a obra de Lênin, ganha o sentido de: qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais. Perde, portanto, o sentido negativo que Marx lhe atribuiu, designando então, qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com a posição de classe.

Segundo Löwy (1989), foi com o sociólogo Karl Mannheim, em seu livro *Ideologia e Utopia*, que houve uma distinção entre ideologia, conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida; e, utopia, conjunto de idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Ideologia tem caráter conservador, enquanto utopia tem função crítica, revolucionária.

Para Löwy (1989, p.13), o que existe em comum para esses dois termos é “visão social de mundo”: conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Esses conjuntos seriam unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.

Como o CEES foi criado a partir da legislação de 1971, em plena ditadura militar, essa escola deve ser apreendida nessa dimensão de totalidade, categoria do materialismo dialético. A percepção dessa Educação ou ensino supletivo, conforme denominação da época, em que pela primeira vez é formalizada uma escolaridade pública, na continuidade de estudos sistematizados, com sua visão social de mundo.

As circunstâncias econômicas, materiais e políticas existentes até o golpe de 1964 precisavam ser reabilitadas, segundo a então nova superestrutura, daí esse aspecto “revolucionário”, de negação ao sistema vigente, daquela (des)ordem estabelecida, segundo à concepção militar. Então, o país precisava buscar seu processo desenvolvimentista, fordista, precisava retirar a ignorância do povo que não sabe ler, nem escrever, sujeito ao “fanatismo dogmático”. Tudo é resultante das circunstâncias materiais, da culpa dos indivíduos, do povo.

As forças armadas se entendiam como acima dessas circunstâncias, acima da sociedade. Então, com força e poder criariam um novo sistema, novas circunstâncias materiais, nas quais a educação e o pensamento racional têm lugar. É bom lembrar que a instituição militar tem suas origens nos pressupostos do positivismo.

Para Durkheim, os fatos sociais, como leis, costumes têm um poder coercitivo sobre os indivíduos. Aqueles que estão fora do contexto cultural vigente precisam sentir o poder dos métodos de coerção: prisão ou desaprovação pública.

Pela epistemologia, qual seria a concepção de educação que permeou a criação do CEES?

A concepção vem da proposição teórico-metodológica e do processo do conhecimento científico do positivismo, da filosofia de Comte e pela teoria do conhecimento de Durkheim.

Até os princípios do séc. XIX, o positivismo traz uma visão social de mundo, na qual a concepção de ciência social carrega um aspecto utópico-crítico muito importante, pois era considerado que, até então, havia existido

uma teoria de sociedade submetida aos preconceitos e aos interesses das classes poderosas. Para Löwy (1989), Condorcet, pai do positivismo, era contra o controle do conhecimento social pelas classes dominantes: a Igreja, o Estado oligárquico, o poder feudal, que se arrogavam o controle de todas as formas de conhecimento científico.

A mudança de direção aparece depois de Saint-Simon, através de seu discípulo Augusto Comte. Para Comte, o pensamento tem que ser inteiramente positivo opondo-se à criticidade e negatividade que considerava haver desde Condorcet, filósofo da primeira formulação do positivismo.

A partir de então, o vocábulo preconceito muda de função. Na fase utópica, o termo preconceito carrega uma função revolucionária e crítica; de luta utópica passa à luta conservadora. Comte explica que seu método positivo deve se consagrar teórica e praticamente em defesa da ordem real.

Os positivistas defendiam que o pesquisador social não deveria avaliar ou fazer julgamentos, mas apenas discutir o que era ou existia.

Começa a ser formulada uma concepção em que os fenômenos sociais são submetidos a leis naturais invariáveis. Considerava-se natural a concentração das riquezas pelos chefes industriais bem como era tarefa importante da sociologia convencer os trabalhadores a aprender com a mulher as vantagens da submissão. A ordem pública devia se consolidar pelo desenvolvimento de uma sábia resignação. Legitimava a ordem estabelecida. (LÖWY, 1989).

Com Émile Durkheim, discípulo de Comte, o método-científico pressupõe a busca da objetividade e da neutralidade. A sociologia tem por objetivo, estudar fatos que obedecem às leis sociais as quais seriam invariáveis, do mesmo tipo que às naturais. O sociólogo deve fazer calar seus preconceitos e as suas paixões, formulações psicológicas, supondo a auto-neutralização ideológica do cientista social³⁴.

³⁴ Importa dizer que deve existir um esforço do cientista social: a intenção de chegar ao conhecimento objetivo e verdadeiro.

Para ambos, Comte e Durkheim, existe o dualismo sujeito/objeto em que para se chegar a seus conhecimentos, somente pela observação e pela experiência dos sentidos, fato que deve ser independente da consciência humana. Os objetos sociais têm uma existência independente do observador e de seu interesse. O observador deve se manter neutro, isto é, o sujeito mantém-se neutro frente ao objeto pesquisado, externo a ele.

“O princípio mais importante da teoria do conhecimento de Durkheim é que os fatos sociais são coisas, objetos de conhecimento”. (SANTOS FILHO, 2002, p.19).

Portanto, a concepção de educação baseava-se numa visão social de mundo em que o homem é linear, a-histórico, harmônico e neutro. O acesso ao conhecimento deveria se dar independente da consciência humana, já que sua apropriação vem do grau de neutralidade empreendido pelo aquisidor. A ciência se limita ao que é e não ao que deve ser. Era a busca da ordem e do progresso.

A tarefa do cientista é: a) descrever as características dos fatos sociais; b) demonstrar como eles existem; c) relacioná-los entre si; d) encontrar sua organicidade; e) separar as “representações” dos fatos, dadas pelas idéias que fazemos deles e assim, fica posta a verdade.

Como se realizaria a aprendizagem sob esta concepção de educação no CEES?

Segundo a abordagem behaviorista ou comportamental de Skinner. Suas origens estão nos pressupostos de Stuart Mill, contemporâneo de Comte, que reduz as leis sociais às leis do comportamento humano, individual, colocando a base das ciências sociais e humanas na Psicologia.

Nessa concepção de aprendizagem, o conteúdo visa a objetivos e habilidades que levem à competência. O comportamento humano é modelado e reforçado, visto que o homem é produto do meio e reativo a ele. O meio corrompe, mas se o meio pode ser controlado e manipulado, assim o homem também pode ser.

Para que isso aconteça, é necessário fazer uma planificação, uma programação cuidadosa, em que os comportamentos necessários e desejáveis pela sociedade sejam modelados e reforçados, implicando recompensa e controle.

Essa decisão sobre os comportamentos desejáveis é tomada em uma instância superior. A agência escola recebe de outras agências a ela ligadas, como: família, governo, política, economia, os indicadores dos comportamentos necessários, de critérios de desempenhos adequados para a sociedade.

O comportamento é moldado por meio de estímulos externos, portanto o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte.

Qualquer estratégia instrucional baseia-se nos princípios da tecnologia educacional. O ideal é fazer com que o sujeito se torne auto-controlável, auto-suficiente.

Do último quartel do séc. XIX até a década de 70, séc. XX, a educação, como campo autônomo de investigação, vai assimilar o método científico adotado pela sociologia e pela psicologia.

No ensino tecnicista, o homem como produto de um processo, seria feliz, sábio e produtivo.

Qual seria a ideologia subjacente?

Além da visão positivista, vem inserida a concepção de Edward Thorndike, pertencente ao grupo da psicologia da educação, que defende o método das ciências exatas aos problemas educacionais. Mais tarde, em 1912, John Franklin Bobbit vai defender a idéia de que as escolas poderiam funcionar de acordo com a administração científica de Frederick Taylor, teoria desenvolvida na indústria. Ambos da Escola Americana.

Alguns dos procedimentos utilizados na metodologia do CEES podem refletir as bases teóricas aqui expostas. Um breve relato a respeito, vem confirmar na prática a teoria exposta.

Quando o aluno chega à escola, ele sempre retira um documento, que recebe o curioso nome de “passaporte”. Este documento é próprio da escola. O aluno retira-o ao chegar, devolvendo-o ao sair. Tudo que o aluno fizer naquele dia na escola, será anotado naquele documento. Por exemplo: avaliação, orientação, biblioteca e assim por diante.

Ao se descrever a movimentação dos alunos dentro do CEES, é possível fazer uma analogia à linha de montagem de Ford, onde à medida que o produto vai passando pelos vários postos de trabalho, acessórios são agregados. Ao percorrer toda a esteira e finalizar o percurso, sai pronto para o mercado.

Essa seria a concepção de Educação quando da criação dos CES³⁵ no âmbito da esfera federal. Essa escola encontra razão de ser naquele momento histórico, naquela visão social de mundo, tendo em vista o regime de exceção, a ditadura militar.

Ocorre que a instituição exército também traz os pressupostos do positivismo em sua origem, traduzida na máxima da ordem e progresso. Ainda, justifica o poder coercitivo, necessário para aqueles que não estejam adequados ao ideal de sociedade aspirada.

Entretanto, como em uma sociedade não existe um consenso total, pois dialeticamente existem enfrentamentos ideológicos, visões de mundo conflitantes, contraditórias, geradas nos grupos sociais que compõem as várias classes, o projeto CEES ao chegar a São Paulo, entre o final dos anos 70 e início dos 80, séc. XX, algumas alterações foram introduzidas, acontecendo uma “quebra” na concepção original.

Manteve-se subjacente o ideal positivista, mas São Paulo recusa o material instrucional realizado pelo MEC e decide elaborar seu próprio material instrucional.

A forte tradição escolar de São Paulo prevaleceu, iluminando o material instrucional da concepção tradicional cuja marca é a de ser

³⁵ Na esfera federal, a denominação era Centro de Ensino Supletivo, CES; e, na esfera estadual, Centro Estadual de Educação Supletiva, CEES.

conteudista. Os módulos foram contemplados pela característica do ensino tradicional, transmitindo idéias selecionadas e organizadas logicamente. Fato que nos remete à escola elitista, conflitando o projeto. O aluno adulto em meio a esses confrontos ocupa lugar secundário.

Foram acolhidas as estratégias da auto-instrução e do atendimento individualizado. Ao invés do professor, o orientador de aprendizagem e a avaliação passo a passo.

A composição resultante das abordagens comportamental e tradicional entra em confronto. Permanece a auto-instrução, porém com a neutra intervenção do professor, que postula a passagem entre a experiência imediata e o conhecimento; do viés do atendimento individualizado é feita uma relação com a natureza de grande parte das tarefas destinadas aos alunos que exige a participação individual de cada um deles; e, regulamenta o papel do professor, ao defini-lo como orientador de aprendizagem. A relação professor-aluno predominantemente individual carrega a noção de síntese da classe (a sala de aula da abordagem tradicional) numa perspectiva de justaposição das relações duais.

A avaliação transformou-se num instrumento maximizado, pois foram absorvidos, neste específico ato, os pressupostos comportamentais da instrução programada em que à resposta incorreta, isto é, ao comportamento não desejado, o aluno seria retro-alimentado para produzir a resposta esperada.

Entretanto, definia a nota 7,0 (sete) como parâmetro mínimo de aprovação, esquecendo-se que na instrução programada a base conteudista é quantitativamente bastante diversa do paradigma tradicional, cuja avaliação visa predominantemente à reprodução do conteúdo, paradigma do patrimônio cultural.

Aqui cabe uma observação em relação aos CEES que pertenciam à Diretoria Regional de Campinas, órgão do sistema que foi extinto em 1995. Esses CEES, ou seja, dois em Campinas, um em Americana e outro em Piracicaba, por influência do Assistente Técnico do Ensino Supletivo,

daquela Regional, Prof. Diogo Águila Martins, tiveram seus regimentos escolares homologados pelo Conselho Estadual de Educação com a nota mínima 5,0 (cinco) para promoção.

Fato que provocava intermináveis polêmicas nas reuniões técnicas para os CEES do Estado de São Paulo, provocadas pela não aceitação por parte da CENP/SES frente à redução da nota. O argumento baseava-se no “rebaixamento do nível de ensino”, contra-argumentado pela Assistência Técnica de Direção/Campinas vigorosamente, que defendia a média de aprovação cinco (5,0) com base na nota de promoção dos exames supletivos, igualmente 5,0 (cinco)³⁶.

Portanto, um primeiro conflito pode ser apontado na interpretação que São Paulo deu àquela proposta, transformando aquele projeto em *um todo* antagônico, particularmente frente ao aluno adulto: além dos pressupostos da teoria tradicional sobre Conteúdo, inseriu a nota sete, como média para a aprovação. Difícil acreditar que até seus idealizadores tivessem alguma chance naquela instituição.

A característica da concepção tradicional de educação é entendê-la como produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, contrariamente à concepção comportamental que enfatiza o processo.

Ao justapor as concepções, o projeto ficou antagônico, pois na abordagem tradicional é prioritária a disciplina intelectual e os conhecimentos abstratos, que é a crítica que Paulo Freire expõe, chamando essa concepção de bancária, isto é, o aluno ser depositário de conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.

Emerge frente a esse embate mais um elemento conflitante: o professor ao se deparar com o aluno adulto real e concreto, que ele desconhecia por formação e por experiência. Num primeiro momento, sucumbe às determinações advindas da estrutura central, mas diante da não identificação com aquele processo, da inoperância dos resultados na relação

³⁶ Os demais CEES do estado de São Paulo passaram à média de aprovação 5,0 (cinco), a partir de 1996.

ensino/aprendizagem, só lhe restou partir para mudar, transformar. Como se deu essa prática é o que se pretende analisar.

2 - Dos Atores Sociais: O Professor

A formação daquele corpo docente obedeceu aos preceitos determinados pela SE/CENP/SES, muito embora a “experiência pedagógica”, conforme o CEES era classificado, não fosse objeto de uma legislação específica. Muito do amparo legal tinha por documento base, o regimento escolar.

Na verdade, o que havia era legislação para afastamento de docentes, em complementação ao estatuto do magistério e/ou dos funcionários públicos. Mesmo assim, a provisoriedade legislativa não definia qual era a quantidade de professores permitida ou um referencial quantitativo que amparasse o número de professores afastados por unidade.

Primeira condição era que os professores fossem efetivos da rede estadual de ensino, o que significa frisar que todos tinham sido aprovados em concurso público de provas e títulos e por formação acadêmica, no mínimo, graduação completa. Mesmo enquanto a escola manteve cursos do ensino fundamental – ciclo I, essa era a característica dos professores daquela escola.

Durante muito tempo, não foi permitido que professores admitidos em caráter temporário prestassem serviços naquela organização. A regra era geral para todos os Centros, tendo sido revogada em 1996, retornando a norma em 2001, que prevaleceu por 01 ano. A norma de anuência aos admitidos está em vigência desde então.

Quanto às funções pedagógico-administrativas era reconhecida apenas a função de diretor de escola, embora em todos os regimentos escolares aprovados pelo Conselho Estadual de Educação fossem previstas as funções de Assistente de Direção (hoje, Vice-Diretor), Coordenador Pedagógico e

Orientador Educacional. Para essas funções, eram selecionados professores efetivos que também possuísem habilitação específica.

É preciso chamar atenção que, mesmo assim, todos se submetiam a mais uma seleção pública.

Era publicado edital no Diário Oficial do Estado para que os interessados fizessem suas inscrições. O ato de inscrição era realizado na própria escola, quando preenchiam um cadastro com dados pessoais e funcionais; a seguir, o interessado desenvolvia uma redação sobre um tema dado, geralmente referente à disciplina a que estava se inscrevendo. Sua identificação se pautava pelo número do registro geral da carteira de identidade.

Os temas eram definidos previamente pelos professores da área do conhecimento em referência assim como a classificação e/ou seleção igualmente era realizada pelos mesmos professores da área específica³⁷.

O primeiro indicado pela área era novamente chamado pelo diretor do CEES para uma entrevista. Nessa ocasião, o interessado tomava ciência das normas de afastamento, horário de trabalho, dinâmica da escola e acaso não houvesse fator impeditivo ou discordante, o candidato recebia instruções e lista de documentos a serem providenciados para iniciar o processo de afastamento.

O diretor da escola de origem tinha a prerrogativa de não dar anuência para tal ato, nesse caso, o seguinte da lista de classificação era chamado e repetiam-se os mesmos procedimentos.

Ao iniciar seu trabalho no CEES, o novo colega passava por um período de adaptação, também chamado de Treinamento. Havia um ritual de entrada, quando, então, era apresentado a todos os profissionais dos quadros de especialista, de funcionário e de professor. Era uma forma também de conhecer os espaços físicos da escola.

³⁷ A formação do corpo docente inicial, isto é, quando um CEES ia começar, os mesmos procedimentos aconteciam pelos membros do SES/CENP. Seguidos de Treinamento de uma semana e estágio em algum CEES.

A partir de então, os colegas de área incumbiam-se de mostrar e ensinar os procedimentos, os registros bem como ficava reservado um espaço de tempo para leitura do material instrucional, das avaliações e do regimento escolar. Dificilmente, nos primeiros dias de trabalho, atuava junto ao aluno. O atendimento ao aluno era precedido por um período de observação das diversas práticas bem como da postura ou conduta a seguir, frente ao aluno.

A grande maioria que se inscrevia no CEES Paulo Decourt/UNICAMP³⁸ manifestava, na entrevista, o desejo de ali trabalhar, por dois motivos: 1- pelo fato de a escola estar localizada dentro da universidade; aspirava a cursos de vários níveis do mundo acadêmico; e, 2- desejava ardentemente um trabalho diferenciado. Não raro emitia críticas às escolas da rede e certa insatisfação para com o trabalho, ou melhor, a não efetividade do trabalho desenvolvido com os adolescentes. A expectativa era de, em se tratando de uma escola de adultos, presumidamente eram alunos interessados e “bem comportados”.

Independente de qualquer juízo que se possa derivar da insatisfação manifesta sobre o trabalho junto aos adolescentes, aquelas aspirações eram legítimas para um profissional engajado com o trabalho docente, com a Educação, pois significava uma predisposição à atualização e de se perceber numa prática docente mais conseqüente.

[...] O saber fazer bem é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos *em si* [da escola]. [...] O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica [profissional] e constitui condição necessária, embora não suficiente, para realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor. (MELLO, 1982, p.34).

A representação simbólica, na intersubjetividade, seria esta, uma escola *da* universidade e não *na* universidade. Na realidade, a localização, o

³⁸ O CEES Paulo Decourt é fruto de convênio entre UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e Secretaria de Estado da Educação.

entorno, de fato, contribuiu indireta e assistematicamente, pela disponibilidade desinteressada de docentes dos vários núcleos, faculdades e/ou institutos, por meio de palestras e cursos.

Retomando a incompletude da legislação quanto à quantidade de professores permitida, toda sorte de registros estatísticos eram realizados, na eventualidade de qualquer contestação, embora o CEES/UNICAMP tivesse uma característica inusitada perante os demais, era um dos poucos convênios que efetivamente mantinha funcionários para o apoio administrativo.

Na ausência destes, os demais Centros proviam as funções com professores. O desvio de função inchava a escola, apontando para um desequilíbrio entre número de professores e número de alunos, e, particularmente para com o número de concluintes de curso. Era comum o Departamento de Recursos Humanos, órgão da estrutura central da SEE, questionar a indicação de afastamentos e devolver processos para serem justificados.

Essa questão também fazia parte da pauta das reuniões com o Serviço do Ensino Supletivo, SES, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, que rigorosamente convocava os diretores de CEES, no mínimo, duas vezes ao ano³⁹. Quanto ao tema afastamento, havia certa cumplicidade dos membros do SES, pois todos eles conheciam *in loco* essas escolas.

A equipe do Serviço do Ensino Supletivo da CENP era constituída por professores oriundos do corpo docente do primeiro Centro do Estado de São Paulo, CEES Clara Mantelli, portanto, os membros tinham vivência naquela estrutura de escola. Mais do que a prática, aqueles técnicos tinham formado um elo forte com aquele tipo de estrutura, cuja preocupação principal convergia para o aluno. (TORRES, 1997).

As mensagens codificadas que transmitiam eram duas: 1- sabia ser impossível o funcionamento do CEES sem pessoal na área do apoio

³⁹ As reuniões deixaram de acontecer a partir de 1996.

administrativo, como é de fato, para qualquer instituição escolar; 2-transparecia certa ausência de prestígio para negociar a questão, quer com o DRHU, quer com a própria CENP.

O ensino supletivo sempre carregou a marca de “primo pobre” do sistema. “A posição de classe social explica melhor o tipo de pensamento dominante em determinada sociedade”. (MINAYO, 2004, p. 78). No limite, era a dissidência instalada no interior do próprio sistema, a resistência àquele pensamento dominante, legitimado nos gabinetes, forjado pela ideologia, no pré-conceito.

Esse inimigo invisível promovia uma unidade ambígua. A cooptação dos envolvidos com o CEES estendia-se para além dos limites daquele núcleo central, agregando força àquele grupo que se fez presente nos vários embates e revezes, advindos do poder reinante. O pacto de cavalheiros, por outro lado, estabelecia uma fidelidade às recomendações ou determinações, que calava a crítica e fragmentava a discordância.

Como todos que compunham o CEES eram professores, um tema de reflexão era constante nas reuniões pedagógicas da escola: a fragilidade legal na constituição do corpo docente. Essa atitude trouxe logo a percepção que o aluno era muito importante, não só por si só, mas também porque sem aluno, não se justifica o professor e, sem os dois, não existe escola.

Por outro lado, no entendimento feito sobre a questão pode perpassar a idéia de que se quisesse manter a existência daquela escola a qualquer preço. Na busca da gênese, da mola propulsora que levava aqueles professores a procurar inserir seu trabalho docente naquele projeto, emerge a procura pelo novo, pelo diferente. Reflexo do implícito esgotamento do velho compromisso político, da velha competência profissional que na prática se revelava incompetente. Independentemente de que se tenha ou não consciência do real significado daquela ação educativa, ou que se perceba que aquele novo, não o era tanto assim.

O saber escolar, sistematizado e transmitido por meio daquela escola, naquela sociedade, fora filtrado da cultura enciclopédico-burguesa. A

sedução da técnica travestida em nova concepção, tornava opaca a realidade, aliada à própria formação acadêmica precedente, que tinha suas bases na mesma origem.

Entendeu-se que o domínio daquele saber escolar era o interesse da classe trabalhadora. Negá-lo seria o esvaziamento da especificidade da educação escolar bem como seria não assumir um compromisso político identificado com determinadas camadas sociais.

3- Conteúdo

Um conteúdo consistente, significativo para o aluno adulto trabalhador implica na reflexão dos conteúdos formais trabalhados na Escola, já que intrinsecamente ligados ao momento histórico em que estão sendo colocados em prática.

O ideal de homem naquele momento histórico é determinante. A sociedade capitalista define suas estratégias e a política se incumbe de traduzi-las em ações para assegurar e manter o *status quo*.

A escola confessional e propedêutica do Brasil Colônia atendia à realidade de então, em que o Estado português se submetia ao poder da Igreja e o modelo a ser perseguido na Colônia, derivava dos cânones aristocráticos. O eruditismo era emblemático naquela sociedade, justificado mais ainda num contexto de dependência, sem prospecção.

A argumentação do protestantismo, mais condizente com a ideologia do capitalismo, e a racionalidade do pensamento científico, alicerçou a escola nova. Enquanto que no Brasil crédulo da sua independência, ou talvez, querendo reforçar suas bases, encampa a idéia, cuidando assim dos quadros dirigentes daquela sociedade por meio de esforços perceptíveis na direção da elite nacional; nacionalismo duvidoso, diga-se de passagem. A instituição escolar, quando havia, deliciava-se com seus bordões conteudistas; organismo conseqüente da estrutura de então.

A evolução científica vai reforçar cada vez mais a racionalidade bem como a primazia da técnica, que no limite vai alcançar a teoria pela teoria, o conteúdo pelo conteúdo. Concorria ao momento nacional o regime de exceção, que vai organizar a escola para a profissionalização, apostando assim, no desenvolvimento nacional. Nessa base, o tarefeiro era o ideal para aquela sociedade estrategicamente protegida de qualquer devaneio ou desvio de conduta. Não deixa de ser um utopismo-crítico aos moldes dos primórdios do positivismo.

Existe uma grande distância entre a escola preparar para o mundo do trabalho a preparar para o mercado de trabalho. Preparar para o mundo do trabalho requer pressupostos filosóficos, éticos, culturais, até porque o homem modifica a natureza para sua subsistência e evolução, que por sua vez o transforma num movimento contínuo e infinito. É no mundo do trabalho que o homem se descobre cidadão, que concebe sua cultura, enquanto ser social produtivo e cultural, porém de uma dada sociedade, na qual está inserido. Preparar para o mercado do trabalho é equivaler-se à mercadoria; é acrescentar o homem dos valores utilitaristas de compra e venda. Na sociedade de classes, o equívoco histórico é sempre notório.

O momento seguinte e atual configura-se pelo avanço tecnológico permitindo o acesso à informação de forma nunca dantes alcançada. Esses dois fatos por si só seriam suficientes para promover uma reorganização no modo de produção. E cá estamos no mundo globalizado em que os meios de comunicação nos permitem viver a gênese do Ser para o bem ou para o mal, em tempo real.

A instituição escolar que nada tem de virtual, uma vez fixa no espaço e com sua temporalidade própria, passa a perseguir um ideal de homem que nada tem de virtuoso, pelo contrário, não mais aquele que domina em alto grau a arte. Mais uma vez, prioridade às relações do mercado.

Nos países emergentes, periféricos ou em desenvolvimento, acaba ocorrendo uma contradição. Os setores econômicos vivenciam a transição entre a modernidade de agora e a de outrora. No cenário convivem ilhas de

excelência com sua qualidade total, com suas ferramentas altamente robotizadas, no imenso mar taylorista/fordista, emblemático de uma fase capitalista. Na visão de alguns é a superação, é a transição para o pós-modernismo. Paralelamente a esse quadro, o mundo justifica a recessão pela ausência de recursos humanos qualificados. Imposta mais uma divisão social do trabalho.

A instituição escolar nesse contexto depara-se com a questão dos conteúdos a serem trabalhados; é quando se encontram os tradicionais, os modernos e aqueles que vivem a angústia da opção entre os dois pólos. Na escola pública o dilema é bastante contundente, visto que os documentos chegam prontos, sem discussão prévia. Se forem novos paradigmas, há que se preparar para que se dê a reflexão ou assimilação.

Emergem as mais variadas posturas, de apoio, de defesa e para confundir mais ainda, um discurso político pedagógico enviesado, pró-indivíduo, restrito no social.

Aí se tem a contenda: aqueles que defendem os conteúdos historicamente acumulados, aqueles que profetizam a necessidade de conteúdos úteis, os dos contextualizados e aqueles que vivem em busca de uma escola inusitada que trabalhe conteúdos não verbalizados ou meramente virtuais.

Para desvendar esse mistério, necessariamente deve-se começar pela concepção de homem e sociedade. Daí, para a objetivação da escola, só então a análise dos argumentos poderá ser compreendida e depreender uma linha de atuação.

4- Avaliação

Outra reflexão importante repousa sobre o entendimento que o professor faz sobre avaliação, particularmente aquele que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Na concepção de Skinner, a avaliação vai reforçar os comportamentos desejáveis, enquanto que na abordagem tradicional, a reprovação do aluno

passa a ser necessária para constatar se o mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.

Na verdade, vive-se avaliando. Todas as decisões, preferências ou escolhas refletem aquilo que subjetivamente foi avaliado. Quando o azul é preferido ao amarelo, houve uma seleção dentre os matizes já classificados, pelo simples gostar de. Por que gostar do azul? A resposta pode estar alicerçada em tantos outros porquês, porém não há um argumento essencial. Faz parte de a natureza humana selecionar, avaliar.

Traços subjetivos também interferem na avaliação de mundo: o modo de olhar, o modo de falar, a forma de se vestir, o tom de voz, a cor, a aparência, o gênero e tantas outras características, que objetivamente não determinam nada. Entretanto, o ser humano, muitas vezes, consegue tirar as mais variadas conclusões, com base naquilo que pode ser chamado de cultura social ou visão social de mundo.

O professor, ente inserido em um dado contexto social, também está contaminado por esse modo cultural de ser. Subjetivamente, muitos escolhem uns a outros alunos e, em boa parte das vezes, essa escolha é imperceptível, é nebulosa. Embora esse pré-conceito seja involuntário, é feita uma avaliação dos alunos, mesmo antes de conhecê-los.

A avaliação informal ou “a percepção que o professor desenvolve sobre seus alunos, define seu grau de compromisso com os mesmos”. (FREITAS, 2003, p. 218).

Quanto à avaliação formal, a lógica do sistema impele a instituição escolar a se apoiar em documentos; e, como por vocação, a escola deve produzir um novo documento o qual será definitivo na vida dos atores sociais, este fica um ato imprescindível no processo escolar; é a *prova* cabal.

No dizer de Freitas (2003), a avaliação é uma categoria central na didática, pivô do poder da organização do trabalho pedagógico, na escola capitalista.

Existem, portanto, dois fatores bastante fortes para justificar a avaliação escrita. Um tem suas bases na própria organização burocrática do macro sistema; outro advém da tese de a avaliação ser um instrumento neutro, aparentemente imparcial.

Entretanto, ao término de um período letivo, na maior parte das vezes, aquela avaliação *a priori* fica confirmada. Aquela seleção intuitiva revela-se em notas, conceitos, curiosamente coincidentes.

Estudos epistemológicos poderiam elucidar várias dessas questões, mas o fato é que há muito se tenta mudar ou transformar a postura do educador frente à avaliação ou se preferirem, frente à prova no processo escolar. Como também há muito se escuta que a escola é elitista; que a escola exclui; e, provavelmente, por esta ou por outras razões, os preceitos legais vêm orientando para modificações neste campo.

Na década de 70, começaram as primeiras tentativas. Quem já não ouviu uma expressão semelhante a esta: *Repeti o ano por meio ponto!* Então, substituíram notas por conceitos: A, B, C, D, E, devidamente acompanhados de legendas equivalentes. O conceito A equivalia a notas de 9,0 a 10,0; B de 7,0 a 8,0 e assim por diante. O artificialismo resultou em nada; o professor continuou corrigindo a prova, utilizando-se de: somas, divisões, números inteiros ou decimais, e, após uma verdadeira equação matemática, transcrevia da legenda, o conceito correspondente. O exacerbatante tecnicismo impedia de enxergar o óbvio.

A idéia era para que se abandonasse a nota, mas ela continuava ali. A idéia era para que se modificassem posturas rígidas que fatalmente determinam a auto-estima de muitos, confirmando aquilo que os teóricos afirmavam: a escola é elitista. Os alunos provenientes de extratos sociais mais baixos continuavam a não ter muita chance neste tipo de escola.

Ao longo dessas últimas décadas, uma verdade pode ser constatada: a avaliação mereceu destaque nas legislações vigentes. E o professor? O professor tenta se adequar, já que dificilmente esse tema é tratado nos

cursos de licenciaturas. Muitas vezes, o professor acaba repetindo um modelo aprendido ao longo de sua escolarização.

Mais recentemente, a partir da recente Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, uma nova orientação sobre avaliação. Por motivos diversos, o entendimento feito por parte dos professores foi no sentido de se aprovar automaticamente, deixando no professorado uma sensação de desrespeito para consigo mesmo e num segundo momento, para com o aluno. Argumentos sobre a motivação para que o aluno estude, foram amplamente proferidos em salas de professor. Professores do ensino médio relacionavam aos prováveis fracassos nos concursos vestibulares. Mal-entendidos, resistências, denúncias foram algumas das conseqüências...

Um discurso liberal travestido de social-democrata passou a ecoar no interior das estruturas escolares: para além daquelas sólidas paredes escolares, o mundo irá selecionar.

Talvez, o maior equívoco que sempre se comete seja o de considerar a avaliação apenas enquanto um instrumento e, em grande parte, um instrumento neutro a serviço da homogeneização. Sem perceber, na prática educativa é ignorado aquilo que por vivência ou observação é de fácil percepção: se a sociedade não é homogênea, a escola pouco pode fazer para proceder tal modificação. As condições dos alunos não são iguais, outros fatores são preponderantes.

E na Educação de Jovens e Adultos? Reduto de tanta diversidade social, cultural, financeiro, etário... Como ser ético, não transformando a avaliação, a prova ou o exame em apanágio burocrático e aí contido todo um poder que este ato emana; e estético, não se deixando influenciar pela gama de sentimentos e emoções decorrentes da conjuntura que envolve este aluno?

5- Objetivo

Segundo a definição apresentada no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o adjetivo *básico*

significa: que serve de base; principal, essencial. Portanto, quando a lei definiu os cursos de ensino fundamental e de ensino médio como sendo a educação básica promovida pela instituição escolar, não foi por acaso. Entretanto, o sistema não se ocupou em desenvolver estudos sobre a nova concepção com seus agentes.

A rede estadual de ensino em São Paulo, ato contínuo à promulgação da Lei, solicitou a elaboração dos respectivos Regimentos Escolares, o que significou um ato igualmente novo, visto que anteriormente havia um único Regimento homologado pelo sistema e elaborado nos gabinetes centrais, que dava conta de todas as escolas que compunham a rede.

Em meados da década de 90, a autonomia foi relativizada. Os objetivos foram retirados do texto legal e os professores continuaram a recorrer à taxionomia de Bloom para a elaboração dos objetivos dos conteúdos.

Os objetivos de uma escola têm suas origens em pressupostos filosóficos. Na visão de mundo, no ideal de homem e sociedade que a teoria escolhida para nortear tem por concepção.

Com base nesses princípios teóricos, é que se pode chegar à finalidade do curso de ensino fundamental e de ensino médio, que por sua vez definirá o trabalho pedagógico na escola.

Por tradição ou convenção a escola pública, aquela que faz parte das redes do sistema, usualmente inverte a ordem dos fatores, que neste caso altera o produto sim. A inversão ou dissociação entra em atrito com o contexto, com o aluno, transformando cada um desses elementos que formam o processo em blocos estanques e independentes, quando é de grande importância que estejam dialeticamente relacionados.

A vocação da instituição escolar é permitir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e cientificamente sistematizado, não há nada mais verdadeiro do que este pressuposto. Qualquer dúvida em relação a esse conceito é destituir a instituição escolar da sua essência. Sua base nas Ciências serve de alicerces para formação do ser em sociedade. É meio de

interação. Ela tem também outras finalidades, mas aquela é a sua essência, apesar dos condicionantes históricos que a permeiam. E, ainda, essa essência precisa ter uma finalidade, um objetivo.

O homem sobrevive sem ter acesso a esse saber, para se situar no momento histórico atual? Sim, porém na tangência da estrutura organizacional, expropriado das ferramentas que a engendram.

É força de sobrevivência e bem-estar o saber a língua mãe nas manifestações de leitura e escrita, já que os traços lingüísticos lhes dão a identidade e o sentido de pertencimento; o saber-se no tempo, no espaço, no seu território, enquanto natureza humana e por oposição, o saber vegetal ou animal, enfim o saber/ser cultural. São condições mínimas para o ser social, político e econômico.

Essas reflexões podem parecer de uma obviedade sem fim. No dizer de Drummond de Andrade (1983) em publicação no Jornal do Brasil: “Estou repisando obviedades que toda gente sabe”. Entretanto, de tão corriqueiro no mundo escolar e, em tempos de alto desenvolvimento tecnológico, acabou-se reduzindo a coisa pela coisa, tal qual a um sectário platônico.

Sem reflexão, sem discussão, sem compreensão desceram goela abaixo os Parâmetros Curriculares. No anedotário, a prática decorreu: “onde aquele conteúdo que deve ser dado, está relacionado com algum item do parâmetro?” Ou ainda, além da seqüência de conteúdos a ser cumprida, também será vista essa ou aquela sugestão do parâmetro. Salvo exceções, essa é a prática.

Retomando e reconhecendo a era da informação em tempo real em que se vive e olhando para aquele aluno que está perante nós, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, é para se aceitar a mudança. Não se pode também cair num outro vácuo, negando a essência da escola.

Por onde, então, começar esse diálogo científico interdisciplinar? Quer me parecer que a crise reside no cabal desconhecimento de quem seja o aluno/adulto, cidadão em sociedade, claro, não desconsiderando a visão social de mundo no qual se vive.

NOÇÕES PRÉVIAS

1 - Metodologia e Método

Para efeito de clareza, é bom diferenciar nesse trabalho, metodologia de método; entendendo-se por metodologia, a organização pedagógica original; e, método vai significar as “criações” ocorridas na série histórica estudada.

Sinteticamente, a organização e a estrutura do CES pautavam-se por:

Escola em que a freqüência não precisa ser diária. É considerado freqüente aquele que comparece uma vez a cada 60 dias.

Matrícula por disciplina. Aluno começa o curso, após a matrícula e a uma orientação geral, quando lhe é informado o funcionamento da escola. Realiza também uma orientação inicial com a disciplina pela qual irá começar o curso ou com duas disciplinas, visto que só pode cursar duas disciplinas por vez. As duas primeiras disciplinas são escolhidas pela escola. A cada nova disciplina faz orientação inicial.

Aluno faz o curso estudando em Unidades de Estudo-U.E. ou Módulos: são livretos numerados sequencialmente. Cada assunto é contemplado em um livreto. Cada disciplina possui várias unidades, que dizem respeito ao conteúdo do curso. A ordenação dos assuntos acompanha, ou melhor, é equivalente à ordem com que o aluno estuda dentro de cada série na escola regular, e, na sucessão das séries escolares.

Recebe a U.E. 1 para estudar. Acaso tenha dúvida, após estudo, deve marcar uma orientação individual na cabine. Cada disciplina tem sua cabine; pequeno espaço onde ficam professor e aluno. Cada orientação individual deve ter no máximo 15 minutos de duração, mas para isso, dia e horário devem ser marcados na secretaria da escola⁴⁰.

⁴⁰ Secretaria de Escola recebe o nome de Tráfego.

Se não tiver dúvida ou depois de resolvê-la, dirige-se à sala de avaliação, que é uma sala grande, onde se alojam todas as disciplinas com mesa e professor específicos. O aluno decide quando quer fazer avaliação, dentro do parâmetro de 60 dias.

No salão, o aluno realiza a prova sobre a U.E. que estudou. Sua prova é corrigida imediatamente após sua realização. Aprovado, recebe a U.E. seguinte e prossegue o curso. Reprovado, é encaminhado à orientação individual para sanar dúvidas e realizar outra avaliação sobre o mesmo conteúdo. Não recebe a U. E. seguinte, enquanto não obtiver aprovação.

Ao terminar todas as U.Es de uma disciplina, inicia outra; e, assim sucessivamente, até concluir todas as previstas no currículo. Para começar outra disciplina, após a primeira concluída, passa pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional), para realizar seu plano de curso, ou seja, a ordem pela qual fará as demais disciplinas que restam do currículo do curso.

A maior justificativa para que o CES fosse concebido nessa organização, vinha da organização do trabalho social, propício aos alunos que trabalhassem em revezamento de turnos.

No ano de 1994, o CEES em foco estava assim organizado:

Basicamente igual, exceção feita à cabine. Ao invés de cabine, sala de estudo. Cada disciplina tinha sua sala de estudo onde o aluno podia ficar na escola para estudar com ou sem auxílio do professor. São nesses espaços que acontecem aulas.

No passado recente daquela escola, as cabines se demonstraram inoperantes. A argumentação para a alteração também foi com base na disponibilidade de tempo do aluno que trabalha em revezamento de turnos. Ele fica na escola por longos períodos, em sua folga do trabalho ou em suas férias. (TORRES, 1997). Aqui emerge um forte indício que intervenções ou alterações já vinham sendo realizadas ao longo da existência da escola.

Havia a recomendação para que a orientação individual não se transformasse em aula particular, para isso, seu tempo não poderia ir além de quinze minutos.

O CEES Paulo Decourt logo de início refutou aquela advertência, justificando que no “Interior” o tempo é outro, comparado ao tempo na “Capital” do estado. Assim era posto o argumento, pois a SE/CENP/SES tinha como referencial o CEES da cidade de São Paulo. Devido à proximidade com a estrutura central, o CEES paulistano se manteve o mais ortodoxo e o mais refratário a mudanças. (TORRES, 1997).

Quanto aos quinze minutos para a orientação individual, no CEES Paulo Decourt, essa norma sempre esteve delimitada oficialmente em trinta minutos. Entretanto, na prática, a norma era flexibilizada.

Havia também três horas semanais destinadas à reunião pedagógica. Ato estranho à rede estadual de ensino por muito tempo. Foi somente a partir de 1996, que o professor da rede estadual teve incorporado a sua jornada de trabalho, o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC.

2- O Ambiente Físico

ESPAÇOS FÍSICOS-PEDAGÓGICOS: (Relatório 1994, p. 234)

Uma sala de avaliação, onde todas as disciplinas tinham seu lugar;

Salas de estudo ou sala ambiente: onde o aluno a procurava para estudar sozinho ou com o professor, em caso de dúvida quanto ao conteúdo e, realizar demais atividades programadas pelos professores da área.

Setor de Multimeios: Biblioteca e Sala de T.V./vídeo.

Para Ed Física, os alunos tinham aulas na Faculdade de Educação Física /UNICAMP, que cedia o espaço para que a professora do CEES desenvolvesse as aulas.

Aqui merece uma observação sobre as aulas de E.F. Ao aluno eram oferecidas várias modalidades que dificilmente uma escola da rede estadual poderia dispor, como: tênis, natação, musculação, ginástica aeróbica que eram as práticas mais concorridas. O contingente de alunas era maior do que o de alunos. Muitas servidoras da UNICAMP que não eram alunas do CEES, visto ter formação superior, faziam a educação física com a professora do CEES.

Os especialistas ocupavam duas salas. Uma para o Setor de Orientação Educacional, para que o aluno tivesse privacidade e pudesse

ficar à vontade para conversar. Na orientação geral ao aluno era falado para que procurasse aquele setor em caso de qualquer necessidade. Na outra, diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico conviviam em um mesmo espaço.

A escola oferecia cursos de ensino médio e de ensino fundamental, Ciclos I e II. Do corpo docente, 25 professores atuavam indistintamente nas disciplinas comuns aos dois cursos – E.F.- ciclo II e EM. e, 06 professores eram das disciplinas exclusivas do E.M. .

O Setor de Multimeios, sala para TV/Vídeo e sala de leitura, pretensiosamente denominada de Biblioteca, era conduzido por uma Professora de Português.

Em se falando de professor, a seguir: a experiência que os entrevistados já possuíam quando iniciaram seu trabalho no CEES. (Anexo II – Entrevista).

3 – A Experiência do Professor

Prof.de Biologia ou Prof.B: Trabalhava na rede particular e na rede estadual antes de ir para o CEES. Tinha experiência com alunos dos cursos noturnos regulares. Agora é Vice-Diretora na rede municipal de ensino, trabalha no período noturno e a escola possui curso de EJA.

Prof. B -Já fui aluna de curso noturno. Eu sabia que tinha aula muito maçante e sabia de meu cansaço e sabia que você pode aprender com professor que tem propostas diferenciadas. Com uns aprendia mais que com outros.

No CEES, iniciou em 1989 e a experiência de 13 anos foi concomitante à atuação na rede particular.

Prof.de Física/Matemática e Assistente de Direção⁴¹ ou Prof.A.D..

⁴¹ Desde 1993, a rede estadual denomina essa função de Vice-Diretor. (L.C. 725/93).

No CEES trabalhou desde o início: 1987 e, em 1992, passou a atuar como Assistente de Direção, indicada pela Direção da Escola e referendada pelo Conselho de Escola. Sua experiência anterior ao CEES: rede estadual de ensino.

Prof.AD.-...como sou professora de Física, já trabalhava com aluno de adolescente pra cima. Como era curso noturno, tinha bastantes pessoas já de idade. Meu fraco nunca foi criança, não gostava de trabalhar com criança não. (...) ...lá era o aluno trabalhador mesmo, no noturno, então eles não eram adolescentes, eles já eram de uma faixa etária mais, mais velha ...mais maduros....eram alunos de 19, 20, 22 anos. Nunca tive experiência com adolescente não. Com criança, menos ainda.

Prof.de Português ou Prof. P.

Prof. P - Bem, eu comecei no CEES, já tinha um pouco de experiência com ensino supletivo, mas com aluno em sala de aula que vinha todos os dias. Fiquei no CEES por volta de 15, 16 anos, mas com a disciplina de Português, depois trabalhei algum tempo também na disciplina de inglês. Fui SOE também.

Experiência anterior ao CEES: rede particular e estadual. Durante o período ao qual se refere essa pesquisa, a professora ocupou a função no Serviço de Orientação Educacional, de 1997 a 1999.

Tanto quanto a Prof. AD, seu trabalho no CEES se deu desde o início, 1987.

Prof.P. - Trabalhei por dois anos com aluno do ensino supletivo, na escola D.João Nery.

Parte do tempo que atuou no CEES, trabalhou concomitantemente na rede privada. Atualmente, na escola-sede leciona Inglês, seu cargo, e, continua atuando na rede particular com língua portuguesa.

Prof. de Matemática ou Prof.M:

Prof. M - Trabalhei na rede estadual. ...muitos anos com o magistério. À noite, com o 2º grau e de manhã com o magistério. Trabalhei muito pouco com criança, às vezes, só para preencher

jornada, eventualmente 8ª série. (...) no particular fui mesmo por necessidade financeira... Apesar do curso (ensino supletivo) em si não me atraía, não me identificava muito (...) com aquele tipo de trabalho... Com a estrutura do curso.

Iniciou no CEES em 1989, onde se aposentou em 2000.

Prof.de História ou Prof. H. Professora efetiva de História, atuava no ensino fundamental, no diurno e no ensino médio, no noturno. Iniciou no CEES em 1991, aposentando-se em 2001.

Prof. H - Nessa entrevista, é que me foi falado como funcionava a escola....E eu nunca tinha ouvido falar, até aquele momento, de EJA. Para mim, isso não existia. (...) Por razões pessoais, precisava mudar minha carga horária (...) ...um dia entrei na sala e encontrei o edital...Para ser bem sincera, naquele primeiro momento eu vi a solução do meu problema, como queria mudar para (jornada de) 40 horas, então fui lá fazer inscrição...

Todos os entrevistados tinham tido experiência com os cursos noturnos na rede estadual, sendo que dois deles, Prof. P. e Prof. M., já tinham atuado no ensino supletivo.

A rigor, a questão sobre a razão de ter ido trabalhar no CEES, exceção feita ao Prof. H, que queria ampliar a jornada de trabalho e ao Prof. A. D., cuja tia conhecia o projeto e dizia-lhe que iria gostar por ser algo diferente, os demais alegaram razões vinculadas ao fato de se tratar de escola de aluno adulto.

Por esses entrevistados, não se pode afirmar que o aluno era um total desconhecido, embora a maioria tivesse de fato, experiência com aluno do curso regular noturno.

4 – A Grade Curricular

O funcionamento da escola era ininterrupto, isto é, manhã, tarde e noite.

Quadro nº 1 – Grade Curricular da Suplência II

Disciplinas da Suplência II	Quantidade de Unidade de Estudo	Quantidade de Avaliação
Português	37	38
História	15	20
OSPB	03	03
Geografia	17	19
EMC	03	03
Ciências/ Progr. de Saúde	25	27
Matemática	24	26
Ed. Artística	25	XXXXXXXXXX
Ed. Física	L.F.6503/77	XXXXXXXXXX

Quadro nº 2 – Grade Curricular da Suplência de 2º Grau .

Disciplinas da Suplência de 2º Grau	Quantidade de Unidade de Estudo	Quantidade de Avaliação
Português e Literatura	33	33
História	26	27
OSPB	03	03
Geografia	23	23
EMC	03	03
L.E.M. – Inglês	20	20
Biologia	21	22
Física	26	26
Química	21	22
Ed. Artística	16	XXXXXXXXXX
Ed. Física	L.F.6503/77	XXXXXXXXXX

A Educação Artística, considerada atividade no currículo, isto é, sem avaliação formal no processo, tinha liberdade para organizar seu conteúdo. Das disciplinas do “famoso” art. 7º da Lei 5692/71, E.A. e E.F. permaneceram no currículo oficial até a sanção da Lei 9394/96. EMC e Programas de Saúde bem como OSPB foram incorporadas à Geografia, Ciências e História respectivamente, nas alterações de Grade Curricular, após 1985.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para conseguirmos uma efetiva “compreensão” é necessário valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento. [...] A generalização permite-nos encontrar seu fundamento interno, seus nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas causas e leis... (FREITAS, 2003, p. 80).

As Categorias analíticas Conteúdo/Método, segundo Freitas (2003, p. 97) em interação dialética expressam a objetivação da função social da escola capitalista, função seletiva.

Sobre a implementação do CEES em São Paulo, havia uma contradição entre as teorias que o embasavam. Na verdade, a contradição fica mais latente entre forma (metodologia) e conteúdo. Os pares dialéticos nas teorias de educação ficam expostos em relação de dependência, porém, enquanto na comportamental reforça a forma sobre o conteúdo; na tradicional, o conteúdo sobrepuja a forma. Por tudo já exposto, a instituição era um todo amorfo, altamente seletivo.

O fio condutor das “criações” no interior daquela escola mirava a desistência/evasão e as análises empreendidas vão percorrer esse caminho, trilhado entre avanços e recuos no confronto de forças opostas. No início da série histórica, algumas arestas já tinham sido amenizadas, porém muito havia por ser feito. A desistência era grande.

As categorias empíricas Aula, Curso, Filme, Projeto, Palestra, Visita Externa, Painel, Mural, Boletim Informativo, Material Didático: Módulos e Livros do Telecurso 2000, Oficina, Atividades/Atividades Complementares, Tema Gerador, Criação do Tempo Escolar foram agrupadas às categorias analíticas Método e Conteúdo, visto que elas estão ligadas à forma pela qual se objetiva o conteúdo. A forma e o conteúdo estão em relação de dependência, já que não existe forma sem conteúdo ou conteúdo sem forma. “Como afirma Hegel (1968, *apud* FREITAS, 2003, p.48), o método não é a forma externa, mas o conceito do conteúdo”.

Para efeito de análise, foram separadas momentaneamente as observações sobre as categorias empíricas norteadas pelo **MÉTODO**. Enquanto forma, grosso modo elas perpassam uma outra teoria que não a comportamental, mas dentro do mesmo princípio, de um mesmo processo.

A categoria **aula** aparece enquanto ato, dissociado de seu complemento mais habitual, ou seja, *sala de aula*. Isto porque no CEES originariamente não há sala de aula, embora aquele CEES já se apresentasse no ano de 1994, com espaços definidos por sala de estudo ou sala ambiente; uma para cada um dos componentes curriculares.

Pela categoria Aula e, agora acrescentando **Curso**, enquanto forma, enquanto método, seu caráter de obrigatoriedade está vinculado à metodologia do CEES, à frequência livre. Relatório 94:III, p. 237:

Duas aulas obrigatórias de história; aula obrigatória de mapas, Geografia; aulas teórico-prática, Ciências/Biologia, aula obrigatória de Álgebra/Matemática.

Assim como: Curso de Redação em Português e Curso de Suprimento de Matemática. Enquanto método era realmente dissonante da teoria original, considerando que esta fosse a comportamental. O curso ou aulas de redação tinham objetivos específicos, cujo resultado era uma produção criativa do aluno. (Relatório 94:III, p. 236)⁴². Já para o curso de Matemática não há comentários em relação à forma pela qual se desenvolvia; implícito estava seu objetivo, visto que suprimento, uma das funções do ensino supletivo, tinha por objetivo a reciclagem, a atualização.

A *aula obrigatória* teve vida curta. No relatório de 1995, as justificativas apresentadas para seu desaparecimento: “... porque agendada, apesar de ser oferecida em muitos horários, sempre havia perda de tempo na espera dela”. (R.95:III, p. 243). Entretanto, o que desapareceu foi a obrigatoriedade, pois as aulas continuaram existindo enquanto forma: aulas para alunos com dificuldades. (R.98: VII-5, p. 254).

⁴² Daqui para frente, Relatório será identificado por R., assim como o número entre colchetes e/ou outras indicações serve para melhor localizar o registro feito no Anexo I.

Pela fala do professor, pode-se deduzir que a inserção de aulas sempre ocorreu devido à dificuldade do aluno frente ao conteúdo.

Prof. H - Naquele tempo, a gente dava aula, porque em função da dificuldade dos alunos, pensamos naquele tempo, em juntar o conteúdo de alguns módulos e o aluno tinha que fazer uma aula. O aluno era obrigado a fazer mesmo, depois ele estudava os módulos, para fazer a prova. Eram 04 aulas. Terminava as unidades, fazia a prova. No 2º grau, não tinha aula não.

Ao se analisar a descrição de **Projeto**, foi necessário buscar o Conteúdo para distingui-lo e identificá-lo nas formas I e II. Em um primeiro estágio, será identificado assim, como I, Projeto I: no R. 94:V, pp.237, 238, significa exibição de **filme**. Na essência era aula, frente ao formato descrito: textos sobre o apresentado, discussão com aluno. No R. 95, IX-Projeto: Semana do Meio Ambiente, p.244, o formato que prevaleceu foi aula sobre o filme exibido.

Em 1997, Projeto, que ainda será denominado de I, continha os demais formatos que podem ser encontrados nos anos anteriores, ou seja: palestra, aula, atividade extra. (p.251).

No R. 1998, p. 255, a “criação” passa à denominação de Projeto II, pois pela forma como foi explicitado, havia adquirido um formato sensivelmente diferente aos dos relatos iniciais. Das diferenças percebidas, a mais significativa é a participação ou a focalização no aluno. Há o aspecto lúdico de alguns Projetos, “Dia dos Pais, das Crianças, Xadrez, Teatro”; a efetiva interação para e com o aluno: “Seu Lugar de Origem, Conscientização do Cidadão para Melhoria da Qualidade de Vida”. Assim como, a interdisciplinaridade enquanto método, em “Folclore Brasileiro”.

A identificação dessa categoria em formas I e II foi feita com base na descrição do conteúdo, caso contrário, enquanto método ou forma, projeto receberia a análise de uma atividade extra-curricular, mas estranha à metodologia do CEES.

No R. de 1999, Projeto é descrito de duas formas no relatório:

1-) de forma planejada e distribuído ao longo do ano (p. 259);

2-) descrição que pontua a transdisciplinaridade das disciplinas Ciências/Biologia, Física e Química ou das ciências naturais. (p. 262).

Pelas leis da produção capitalista, há interesse que as ciências naturais se interrelacionem. Isto se reflete na Escola, as disciplinas: Física, Química e Matemática conseguem se interdisciplinar mais facilmente. Por outro lado, as disciplinas relativas às ciências sociais, e, em especial, História e Geografia, que em vários momentos se unem, também conseguem se relacionar. Entretanto, todas entre si constituem uma correlação de forças que se opõem.

A Matemática não enxerga como pode transitar pelo tema Meio Ambiente, bastante ligado às questões sociais.

(R.95, p.245: Projeto: Semana do Meio Ambiente. – Matemática: não participou por não encontrar meio de).

A fala do professor vem complementar a análise sobre a não participação no projeto.

Prof. M – ... essa proposta de trabalhar com projeto, com tema gerador era uma coisa nova para gente. Então, a princípio a gente não sabia nem como participar. Não sabia nem como participar, não que não quisesse participar. No início foi exatamente isso mesmo, a gente não sabia como.

Por trás dessa dificuldade, está o distanciamento que começa na metodologia da pesquisa científica. As disciplinas chamadas de exatas entendem-se como abstratas e, como tal, materializam-se em forma específica, de preferência, em abstração.

Em 1999, é inserida a forma **Tema Gerador**, que será mais detidamente analisada na categoria analítica Conteúdo, assim como Atividade e/ou Atividades Complementares. Enquanto método pode-se afirmar que se aproximava do denominado Projeto II.

A categoria empírica **Palestra** para todos, (R.94: VI, p. 238); para alunos (R.95: VI, p. 244; R.96: VII, p. 248); e, para professores (R.98: III, p. 253), na essência é aula, diferenciada na terminologia pelo fato de em

alguns momentos, o palestrante ser externo à Escola. O diferencial está na platéia, pois aula é dirigida a alunos de determinada disciplina, enquanto que palestra pode envolver um público espectador mais amplo.

As categorias **Mural** e **Painel** retêm o significado por si próprios. Embora trouxessem pequena significação distinta enquanto forma, pois mural normalmente é um quadro fixo na parede para expor textos, enquanto que painel pode ser móvel e ser objeto de exposição diversa. Neste estágio da pesquisa, enquanto aspecto pode ser uma forma de chamar atenção para o conteúdo. Pode ser entendido também, como “ornamento pedagógico”, modo com que se reveste o espaço físico de uma representação escolar. (R. 94: VIII, p.238; R.95: IV, p. 243; R.98: V, p.254). Nesse caso, pontuam preceitos da escolanovista.

Entretanto, carregam um sentido de exterioridade, principalmente quando o exposto se pauta por texto, pois não necessariamente todos lêem as mensagens contidas dentro da escola, independente de quem as tenha realizado. A efetividade da transmissão de informação (conteúdo) é duvidosa.

Boletim Informativo significa adendos ao material didático básico, que no caso são as unidades de estudo, quer em módulo quer em livro do Telecurso.

Material Didático: em 1994, o total de módulos para a Suplência II era de 149 unidades de estudo, na grande maioria, elaboradas pela CENP. Na Suplência de 2º grau, o livro base adotado era o do Telecurso, com um total de 220 unidades de estudo. (R. 94, p.233).

Esse material recebeu adaptações, incorporações, atualizações, acelerações, substituições.

R.94, p. 235

[II-2] (...) um roteiro de profundas alterações, revisões e aperfeiçoamentos que vieram ocorrendo dentro do CEES (...)

[II-5] O curso de 1º grau passou por várias reformulações.

[II-6] Alteração no material é justificada para acompanhar as necessidades dos alunos, portanto encartes serão acrescentados aos módulos.

Posteriormente, os Módulos são substituídos pelos **Livros do Telecurso 2000**, em 1999. Embora a alteração tenha sido decidida em 1998, somente em 1999, foi que os livros foram adotados por todas as disciplinas. A mudança de material didático implicou em reestruturação de todos os documentos didático/pedagógicos bem como das avaliações, que devido à dinâmica do Centro, aluno decide realizar a avaliação a qualquer momento, requer diferentes modelos prontos.

Em termos de forma, o curso passou por sensível redução. Algumas áreas inseriram a quantidade de UEs: Português, 08 unidades de estudo e 04 oficinas de Redação para o Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio a mesma forma, diferenciando-se pelo acréscimo de leitura de um romance, dentre quatro indicados pela área; História, no E.F., 12 avaliações e mais 05 apostilas, enquanto no EM, 10 avaliações e 01 apostila; Matemática, EF, 22 unidades de estudo, sendo 12 avaliadas por atividades e 10 por meio de provas escritas e, no E.M., 23 unidades de estudo, sendo 13 atividades e 10 provas escritas; Física, 07 unidades de estudo e 07 avaliações. (R.99: IV-Evidências de Transformações, pp.260,261,262)

Fica evidenciado pelo Método que o material didático era o curso. A mediação do saber, primeiro é feita por meio do texto escrito. Em caso de dificuldade, o professor interage com o aluno. Portanto, a concepção comportamental prevaleceu no curso. Mas, qual curso? Visto que não existia somente o material didático, módulo ou livro. Talvez, a resposta venha pelo Conteúdo.

A utilização das fitas do Telecurso aparece sempre vinculada à reprovação e/ou dificuldade do aluno, isto é, forma de recurso didático. (R.94: IV, p.237; R. 98: XI-4, p.256).

Prof. P - O Telecurso 2000, ele vinha acompanhado de fitas, mas a realidade do conteúdo do livro com a realidade o conteúdo das fitas, para viabilizar, como os alunos não estavam no mesmo pé de aprendizagem, não conseguia viabilizar. Eu intermediava aquilo ali

Visita Externa era o método de abordagem do conhecimento que mais se diferenciava das teorias pedagógicas que embasavam o CEES. Não era um recurso ou estratégia comum à tradicional como também não, à comportamental. (R.94: VII, p.238; R. 95: VIII, p.244).

Enquanto forma/método é de se estranhar algumas “criações” na série histórica analisada.

Criação do tempo escolar (R.95, p. 241; R.96:I, p.246), foi uma inserção que procurou diminuir o índice de desistência do aluno ao curso, na escola, ou melhor, uma medida para interferir na descontinuidade.

Para Saviani (2003, p.127):

[...] a continuidade é, pois, uma característica própria da educação.[...] o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, convertam-se numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo.

Enquanto forma, a inserção do tempo escolar provocou mudanças, refletiu nos resultados da escola (Anexo IV); e, basicamente foi redefinida uma das características básicas do CEES: a flexibilização na frequência. Daí para frente, a presença é que é flexível, isto é, a presença é indispensável para a continuidade do processo, do saber, do conhecimento. Foi redefinido o conceito de flexibilização, pela realidade concreta do aluno adulto, mas dentro de parâmetros, ou seja, mínimo de 05 presenças a cada 30 dias. A presença do aluno é indispensável para o vínculo professor/aluno, para interação ensino/aprendizagem.

Embora enquanto forma seja legítimo falar em termos de transformação, esse conceito só pode ser ratificado, pela categoria analítica: Conteúdo, visto que a objetivação do Método (forma) se completa no Conteúdo, em relação dialética.

A escola, espaço social, em determinado momento histórico, tem sido realizada por seus componentes da ação didática: a matéria, o professor, os

alunos. Ao professor cabe a tarefa de mediar o saber/conteúdo escolar entre aluno/matéria, já que o mundo foi transformado em matéria e ao professor cabe fazer a mediação entre eles. No ensino tradicional, o professor é a autoridade sobre o aluno, para passar a matéria. Já na abordagem comportamental, valoriza-se a ação do aluno sobre a matéria.

As análises serão subsidiadas pelos substratos dos relatórios para a categoria analítica **CONTEÚDO**, de acordo com o apontado no Método, mais os dados coletados na Entrevista e acrescentando-se também as categorias empíricas Indícios/Evidências de Mudanças/Transformações.

Em termos de Conteúdo/Método, no início da série histórica analisada, havia uma prevalência do previsto originalmente em termos de metodologia, pois apesar das criações realizadas, a base era a mesma, isto é, textos para leitura. O módulo não seria o único material, mas o “outro material” eram encartes e leituras complementares. “alteração no material é justificada para acompanhar as necessidades dos alunos, portanto encartes serão acrescentados aos módulos”. (R.94: II-6, p.235).

Como base, como referência, subjazia a concepção de homem da teoria tradicional de ensino, isto é, aquele homem que nada sabe já que não freqüentou a escola: “(...) porque o aluno não tem acesso a jornais e outros meios de informação, o jornal mural serve para cobrir defasagem”. (R.94: X-5, p.239).

Acreditava-se que a necessidade do aluno era obter mais informação, pensando que assim, através da leitura, espontaneamente, estaria desenvolvendo postura crítica.

R. 95, p. 242

[I-2] Na busca do cidadão consciente, participativo, procura-se através do trabalho desenvolvido pela área, transformar, com textos, boletins (...).

A legitimação daquilo que o aluno tem que saber está na experiência formal da leitura, outras vias de conhecimento não pareciam ter legitimidade.

O discurso era relacionar o material de estudo com o cotidiano do aluno, mas era uma relação formalizada, segundo seu momento histórico e não o do aluno.

Ao longo de toda a série histórica, encontrou-se referência a essa premissa, relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno, pressupondo que só com o passar do tempo se consegue verdadeiramente compreender sua significação.

R. 94, p. 236

[II-12] Estabelecer uma relação mais concreta entre o aprendizado e o seu cotidiano.

R.95, p. 243

[II-5] Relacionar o conteúdo do módulo com sua vivência fora do âmbito escolar.

R. 96, p. 249

[IX-8] Valorizar a relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, visando à melhoria da qualidade de vida.

R.98, p. 253

[II-B] Trabalhar conteúdos que iluminem a compreensão da realidade, permitindo aos alunos jovens e adultos uma melhor prática social.

R.99, p. 263

[VIII-3] É essencial e necessário o contato com a realidade política e social que opera no espaço que o cerca.

Nos dois primeiros anos da série histórica estudada, a relação dos conceitos conteúdo formal/cotidiano é formulada de maneira bem similar, entretanto de 1996 em diante, a significação da relação torna-se mais abrangente, inserindo a idéia de qualidade de vida e enfatizando o caráter político dos conteúdos que são trabalhados na escola.

O que teria acontecido para que isso ocorresse?

Em termos de estrutura e organização do CEES, dois fatos são significativos, que permitem associá-los à mudança: a criação do tempo escolar, que em caráter de experiência começou em 1995, mas ficou incorporado em 1996; e, a substituição dos módulos pelos livros do Telecurso, que se realizou efetivamente em 1999, visto que o ano de 1998 foi de preparação para a alteração. Com a entrada dos livros ocorreu o curso de aceleração. Entretanto, esses fatos poderiam ser associados a uma

relação de causa e efeito, mas eles não permitem compreender como foi se configurando maior significação à relação conteúdo/cotidiano.

Em relação ao Material Didático⁴³, o significado do módulo só foi melhor explicitado pelo professor, quando ele se viu diante de um novo material “auto-instrucional”, reelaborado pela CENP. Concluiu, então, que o módulo não se dava por si próprio, ele, professor precisava completá-lo. A constatação já havia sido pressentida, caso contrário, não se justificariam as diversas estratégias introduzidas para abordar o conhecimento, mesmo que não houvesse clareza quais seriam os conteúdos mais significativos para aquele aluno.

No procedimento de seleção de conteúdos para o curso de aceleração ocorreram conflitos. A decisão foi consensual, pois o professor estava a desafiar as “verdades” eternas.

Entre alívio e desconfiança foram constatados os resultados. “Mesmo com número menor de avaliações, aluno reprovou menos e teve boa receptividade”. (R.96: IX-2, p.248). A partir, o curso de aceleração fica inserido naturalmente. “Curso de aceleração passou a ser o curso oficial”. (R.97: VII-1, p. 251).

Em uma análise mecanicista, seria flagrante a premissa: devido à seleção dos conteúdos, com isso chegando ao “curso de aceleração”, a consequência lógica, tende a ser aquela que efetivamente ocorreu, resultados mais positivos. (Anexo IV). Com menor quantidade de conteúdo, o índice de conclusão aumentou; mas antes de a preocupação central ser esta, aumento do índice de conclusão, outro era o motivo, diminuir a desistência/evasão.

Nesse sentido, fica exposta a duvidosa ação oficial em condicionar a qualidade da escola, via quantidade de concluintes ou “de produtos”. Na

⁴³ No trabalho elaborado em 1997, o Prof. Walnir Chagas, relator do Parecer CFE 699/72, fazia a seguinte crítica ao analisar o material didático do CEES, os módulos: “Troquem-se os módulos ou pacotes e até os ‘programas’ pelos antigos ‘pontos’ ou pelas antigas ‘unidades didáticas’ e ver-se-á que, em essência, nada mudou”. (TORRES, 1997, p.99).

EJA, a educação mercantilista explora a máxima: *diploma x tempo*. Ora, se o cerne da questão não for o saber, o tempo é simples acessório. Se a objetivação da escola estiver voltada para a assimilação do saber, isto se dá em um processo de continuidade, pressuposto está, então, um tempo.

Foge a este estudo tratar dos dados quantitativos, já bastante analisados no trabalho de mestrado, quando foi apontada a dificuldade em se utilizar uma metodologia segura, visto que o aluno pode iniciar o curso a qualquer momento bem como concluí-lo; assim como, o desistente pode ser reintegrado, igualmente a qualquer momento. A metodologia empregada a partir da frequência mínima estipulada foi a de coletar dados mensais dos alunos frequentes e não dos matriculados, cruzando com dados de conclusão de disciplina e de curso. A título de ilustração, foi realizado o Anexo IV.

Nos relatórios e pelas entrevistas, é flagrante a insatisfação para com os módulos. Módulo é fragmentado e condensado.

R.96, p. 249

[IX-9] Embora o ensino individualizado facilite o aprendizado, pois respeita as dificuldades individuais, traz os conteúdos de Ciências de forma fragmentada e por vezes, por demais condensadas.

Prof. B - . Porque para falar de saúde, de meio ambiente, não adiantava ficar preso naquele material. Aquele material não abordava esses aspectos, porque tinha linha conteudista (...).

Já para a Prof. AD, o contido nos módulos é essencial, mas o curso é longo.

Prof. A.D. - Bom, a primeira experiência com módulos, eram módulos de Matemática, porque comecei lá com Matemática, então eram módulos de Matemática, eles eram assim uma coisa muito essencial, não se aprofundavam muito no conteúdo, então eles eram assim, era um curso longo, tinha coisa assim muito difícil que a gente até achava que não era interessante eles estarem vendo e tinha exercício, mas também a gente achava que não era suficiente. A Matemática, a gente achava sempre que precisava mais, então eram módulos que a gente vivia achando que precisava ser reformulado, reestruturado, porque não satisfaziam plenamente as necessidades do educando.

Hoje, o professor tem dificuldade em caracterizar os módulos, pois os módulos são longos, não se aprofundavam muito no conteúdo e tinham conteúdo difícil “que a gente até achava que não era interessante eles estarem vendo”.

A dificuldade advém do fato de os módulos terem recebido toda sorte de intervenção pelo professor. Desde a elaboração de novas U.Es. até a substituição delas, fazendo com que hoje, não se consiga identificá-los.

R.94, p. 236

[II-14] (...) substituímos o módulo 07 [não dizem o assunto] e introduzimos 03 unidades de estudo: Introdução ao estudo de História; História da Cidade de Campinas; Os períodos da pré-história, focalizando o modo de produção.

[III-1] - Área de Português: (para a Suplência II e a de 2º grau)

Substituição de 05 módulos por leituras de obras literárias. Objetivo: fornecer informações literárias e lingüísticas ao estudante; propiciar base cultural que lhe permita tomar posição crítica perante problemas do mundo. Leitura analítica, crítica e reflexiva e despertar gosto pela leitura.

R. 96, p.248

[V-6] *Matemática*: Elaborado novo módulo sobre geometria.

Revisão dos conteúdos das unidades de 1º grau;

Pela representação do Prof. B é possível perceber o que houve.

Prof. B – Eu comecei primeiro com os módulos; era material antigo, conteudista e resumido ao mesmo tempo. A gente sempre teve resistência, e como a gente tinha abertura para trabalhar dentro dessa resistência, enxertávamos apostilas, continuidade, mudávamos o módulo ao contrário, virávamos ao contrário, juntávamos alguns, colocávamos material anexo em outros, isso fazia com que aquele material já não fosse mais naquela linha conteudista. Sempre a gente podia estar trabalhando nele de forma diferenciada.

O conteúdo do Módulo não era suficiente, era necessário atualizá-los e complementá-los com “textos e projetos”.

R. 95, p. 242

[I-2] Na busca do cidadão consciente, participativo, procura-se através do trabalho desenvolvido pela área, transformar, com textos, boletins (...) o material de acesso ao aluno, enriquecido com informações e frequentemente disponível para que o educando fale por si, demonstrando-se agente da História.

Ao se questionar o professor:

Prof. H. - *Você acha que o aluno se conscientiza pela leitura?*

Hoje talvez... naquela época sim. Pensando melhor, acho que a leitura conscientiza sim. Eu me lembro de comentários que os alunos faziam. Uma leitura sem uma participação, sem uma reflexão, ela não vai ajudar muita coisa não. *Essa participação, de quem?* Seria do professor /aluno, seria relação professor/aluno.

Ou em outras palavras: entregar material didático e deixar que o aluno estude sozinho, não serve para “muita coisa não”.

Pelos relatórios,

R. 95, p. 242

[I-5] Pretende-se fazer um conjunto de textos e vinculá-lo à unidade de estudo, assim o aluno fará um único trabalho com mais subsídios.

R.95 p. 243

[II-3] Levando-se em conta que os conteúdos devem ser adequados aos alunos jovens e adultos, a área trabalhou no sentido de atualizar e complementar seu material básico (módulos) com textos e projetos tanto para o 1º como para o 2º grau.

A única área que teve seu material auto-instrucional reelaborado pela CENP, ainda em módulos, foi Português, que foi avaliado pela área como sendo menos auto-instrutivo.

Prof. P - Depois disso passou e os módulos novos de Português, eu achei honestamente, que não foi uma progressão muito acentuada não. Achei que distanciou um pouco da realidade do aluno adulto, do seu dia-a-dia, do seu contexto, das suas necessidades (...). Acho que esse outro material de Português, ele não ficou de maneira muito satisfatória.

Pelas intervenções feitas, aluno procura mais pelo professor.

R.96, p.248

[IX-6] Maior procura dos alunos na sala de estudo e por orientação junto ao professor.

A passagem de módulos para o livro do Telecurso 2000 não foi tranqüila, visto que parte da turbulência se originava pelo conteúdo que o livro continha. No conflito, ressurgem as antigas concepções e novamente o desequilíbrio entre quantidade e qualidade. Algumas disciplinas expõem críticas mais negativas, enquanto outras, não.

Prof. B - O livro de Biologia era razoável, trazia conteúdos contextualizados com o aluno adulto, com a vida deles. O de Ciências era um pouco repetitivo, era maçante.

R. 98, p. 257

[XI-15] Área de Física critica Telecurso 2000: texto que prioriza o formalismo matemático, embora não seja o melhor material, é o disponível, de fácil acesso e de baixo custo.

Procuram associar críticas favoráveis ao conhecimento específico para EJA, tornando-as consistentes.

R. 98, p. 257

[XI-17] Sobre o livro do Telecurso 2000, a área de *Química* diz: “por se tratar de assunto mais relacionado com o cotidiano, melhorou o entendimento dos conteúdos e com isso aumentou significativamente o número de concluintes”.

Não há consenso para com os livros do Telecurso: linguagem simples, pois faz relação com cotidiano, mas há discordância quanto aos conteúdos específicos.

R.97, p. 250

Mudança para o livro Telecurso 2000: disponibilidade de alguns em se adequar à mudança, outros arredios e refratários.

[III] Durante a montagem dos roteiros e das avaliações houve muita satisfação por parte das professoras ao observar que os conteúdos estavam bastante relacionados com o cotidiano dos alunos numa linguagem simples e acessível.

[III] Há depoimentos de alunos favoráveis à maneira como a Matemática é tratada nesses livros.

R.98, p. 256

[XI-3] Conteúdo do livro voltado para a sintaxe e não para a gramática de uso.

[XI-6] Área de *História* discorda do Telecurso 2000 para ensino fundamental que só trabalha História do Brasil. Consenso: elaborar material complementar, relacionando a sociedade brasileira com outras sociedades, trabalhando diferentes períodos de tempo.

[XI-7] A área de *Geografia* critica o livro do Telecurso 2000 para ensino médio, por conter textos em linguagem difícil, não apropriado ao aluno. Elaborado glossário de apoio ao texto.

Ao se “ouvir” o Prof. M, que estabelece comparação com o Módulo, considerou o livro melhor.

Prof. M - Agora os livros do Telecurso vieram dar um fôlego pra gente, a forma como vieram, como foram colocados, também quando surgiram, a linguagem era mais acessível, a experiência do trabalho anterior é evidente que serviu de base para as pessoas que escreveram o Telecurso 2000 fizessem os acertos. Tudo é experiência, então, acredito que tinha que ser melhor e foi melhor. Assim como hoje ele, está sendo urgentemente necessário que se refaça; que se repense esse conteúdo, que se reescreva, que se apresente esse conteúdo de outra forma. Nós já estamos em 2005. Também já passou o tempo deles.

Já o Prof. H, tece séria crítica ao se referir ao livro pelo fato de o conteúdo conter erros.

Prof. H - Bom, aí apareceu o Telecurso 2000, para o 1º e 2º graus, E.F. e E.M.. Só que aí para 1º grau era, era não, é, História do Brasil, 2 vol. Para o 2º grau, tem História do Brasil, 02 vol. e tem História Geral, 1 vol. A questão é: seria um conteúdo muito alto, muita coisa para o 2º grau, para eles darem conta. Segundo: principalmente o livro de História Geral, a qualidade era, é muito ruim. Então a área de História optou por ficar só com História do Brasil. (...). Os livros continham até erros.

É preocupante a crítica do **Prof. H.**, principalmente quando se sabe que os livros e as fitas do Telecurso são materiais básicos das telessalas da rede estadual de ensino.

Não é possível recuperar uma análise sólida em relação aos módulos pelas entrevistas, pois ela é ambígua. Importa observar que apesar da crítica negativa de alguns, grosso modo a mudança do material didático foi bem vinda.

Por outro lado, na entrevista, os professores se referiram ao material didático como sendo um outro curso. Na visão de hoje, a fala indica que a metodologia tinha sido transformada.

Prof. B - Você só vai ter que usar o material como apoio e ser criativo em cima desse material. Acho assim, naquela metodologia era muita coisa individualizada. A partir do momento que a gente pôde fazer socialização em aulas, e pôde enxertar coisas naquele material, ele pôde ser útil no momento que a gente se utilizou dele. Nenhum livro é perfeito, não existe material didático perfeito, a gente tem que estar sempre usando aquele material como apoio, como apoio a gente usou, serviu para gente naquele período,

enquanto naquele período não tínhamos material adequado. [grifo nosso].

Prof. M - Eles são suporte, senão o risco seria muito grande, a gente correu o risco sem muita loucura. É claro que você precisa do livro como suporte, senão essa conversa vai vir do nada? Como íamos conversar sobre Matemática, alguma motivação tem que ter. Então o texto tinha esse papel. Não era imprevisível. Os temas eram todos previstos. E o livro texto era um dos nossos suportes de trabalho. O material didático continuou existindo com outro enfoque, ele era suporte. [grifo nosso].

Retomando, pela correlação Conteúdo/Método perpassa a idéia de que concorriam, paralelamente, dois cursos: um, o conteúdo dos módulos, dos livros ou similares, o curso oficial com avaliação no processo; e, outro oficioso, professor mediando outros conteúdos por meio de recursos diversos, tecnológicos ou não; enfim, outras estratégias. Exceção feita à Aula e ao Curso que aparecem inseridos ao curso oficial. Aula e curso (de Redação, por exemplo) são as categorias empíricas que destoam da metodologia daquela escola. Por ora, deixo a questão da avaliação do curso oficioso para ser tratada na categoria analítica Avaliação.

Pela descrição do conteúdo/método aula, não se pode associar aos elementos da dinâmica prevista originalmente, pois aula significa a mediação do conteúdo feita pelo professor ou surge para sanar a dificuldade do aluno. Parece que o professor “puxa” o processo para si.

R.94, p.236

[III-3] As aulas destacarão: tipo de composição; elementos da narrativa (desestruturação e estruturação do texto); adequação ao nível de linguagem; coerência interna e externa; coesão.

R.94, p. 237

[III-1] (...) a) como realizar o estudo da História, sua importância e orientação espaço-temporal; b) situar o aluno no mundo atual: origem do capitalismo, suas contradições, seus conflitos e confrontos (socialismo).

Área de Geografia para Suplência II: Esclarecer linguagem específica dos mapas: legenda, convenções, escala e cálculo de distâncias.

Área de Ciências e Biologia: Aulas teórico-práticas. Objetivo: para que aluno veja o que lê nos módulos.

Área de Matemática: Devido à dificuldade do aluno em números relativos e início da Álgebra: aula obrigatória.

O tema das aulas tem objetivo próprio, relacionado diretamente à compreensão de conteúdos formais, fato que comprova que o material didático naquela metodologia não satisfazia o professor. Diante daquela organização original, o professor encontrou caminhos para sua prática que é a sua identidade profissional, que é o que consubstancia o seu trabalho: a aula.

Apesar de no CEES o professor receber a identificação de orientador de aprendizagem, estando aí suposto que a interação matéria/aluno possa se dar por si só, o professor não abdicou seu papel de mediador. Não aceitou o papel que lhes foi conferido naquele processo, de papel passivo, quase oculto impôs sua marca de sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem.

Prof. B - Nas salas de estudo, a gente tinha liberdade de fazer metodologia diferenciada, também com pequenos grupos de aluno, com aulas práticas, aulas teórico-práticas, e (...)....depois tínhamos o laboratório, era sala de estudo, era sala de aula, a gente socializava e agrupava. Houve momentos que a sala tinha trinta pessoas. Senão, era com três, dois ou mesmo individualizado(...). É, era sala de aula. Nossa área era unida, todos tinham a mesma linha. Nós tínhamos materiais expostos o tempo todo. Tivemos oportunidade de fazer muitas aulas diferenciadas. Fizemos aulas de campo, saindo com os alunos ao redor da escola, em grupo de alunos... A escola super lotada e aproveitava para fazer agrupamento.

O Prof. B acrescenta significado à sala de estudo ou ambiente, local onde “o material fica exposto o tempo inteiro”. Sua fala mostra originalidade na aula teórico-prática, longe das teorias de base, visto que o professor saía com alunos para esse tipo de aula pelo *campus* da universidade.

A seguir, a professora fala sobre a aula de Geometria, descrevendo aquilo que outra colega fazia.

Prof. AD - Explicava como é que era Geometria e como é que eles tinham que estudar Geometria. Então, era assim, para não ficar repetindo a aula por um, por um, por um, por um, ela reunia um grupo, em determinados horários e explicava para todo mundo como que era a Geometria para facilitar o aprendizado do aluno. (...) Porque era um tema assim que, às vezes, o aluno pegava para estudar sozinho e ele não dava conta, porque ele não tinha abstração Matemática suficiente para entender aquilo. Então, eram feitas essas atividades que tinham caráter obrigatório, por conta do aluno não ir para frente. Ele ficava ali e não conseguia ir para frente. Então a gente chamava de aula, acho que porque não tinha uma outra forma de estar batizando isso, agora, mas hoje, se a gente for ver, aquilo não era uma aula, porque era só uma reunião, um grupo, mais que um, com certeza mais que um, e que você estava explicando para eles determinado tópico, que para não explicar por um, por um, para não ficar cansativo, juntava um grupo. Então fazia aquele apanhado para que ele pudesse, dali para frente, dominar o conteúdo sozinho individualmente.

É bastante interessante analisar a fala do Prof. AD, pois a descrição feita confere com aquilo que tradicionalmente se concebe por aula, mas acha que aquilo não é aula.

Nos dois cursos, um, no formato original, e, outro, resultante da própria iniciativa, não se percebe que o professor questionasse em si mesmo, o conteúdo apresentado ao aluno, pelo menos nos relatórios iniciais. Pelo contrário, acaso houvesse objeção ao conteúdo, esta se pautaria pela insuficiência de temas abordados, ou melhor, pela necessidade de o aluno ter que saber (conhecer).

A metodologia com base na leitura do material didático foi mantida, embora concomitantemente ocorresse um curso diverso enquanto método e conteúdo; para distinguir, serão nomeados de Curso I, II e III. O chamado curso II difere do curso I, enquanto conteúdo e método, portanto Curso I é aquele previsto na origem, com base na leitura. Curso II é um curso não previsto na origem, como por exemplo: Curso de Redação; e, Curso III – curso pelo princípio da leitura, mas com conteúdo selecionado, como o de Aceleração ou por meio de apostilas elaboradas pelos professores.

R. 94, p.236

[III-2] Curso de Redação tendo duas linhas básicas de atividades metodológicas: a) aula obrigatória de redação para o aluno; e b) produção de texto em todas as avaliações.

R. 94, p.237

Área de Matemática: [2] Curso de suprimimento para alunos da suplência de 2º grau, sobre pré-requisitos da suplência II.

R. 98, p. 252

[I-3] Consenso dos professores: aceleração do curso definindo conteúdo absolutamente fundamental para o aluno jovem e adulto.

O princípio de haver um material didático pela metodologia do CEES prevaleceu, pois o curso de aceleração, apesar de se pautar em conteúdo absolutamente fundamental, ele se desenvolvia aos moldes da organização didática original.

Já o chamado Curso II pressupõe um curso paralelo, onde consta até mesmo a avaliação dentro do processo. O professor vem esclarecer:

Prof. P - Eu diria que o nascimento do CEES coincide com o nascimento da Redação com novo enfoque. *Você diz assim, em termos de lingüística, em termos de linguagem ?* Isso. Acho que eles nasceram quase que juntos. A gente vinha de uma escola que fazer redação era assim “Nenhum homem é uma ilha”, “Passiei na casa de vovó” e, partia daí. Então, esse nascimento se dá meio juntos, no sentido de não adiantaria muito você desconectar a gramática, o vocabulário daquilo que é a essência da LP, que é o aluno falar e necessariamente também escrever.

Aqui se tem a representação mais explícita de como os condicionantes históricos permeiam a instituição escolar. Em tempos de ditadura militar, a censura na fala e na escrita reflete drasticamente no estudo da língua. De fato, por mais de 20 anos, o ensinar a redigir partia de temas inofensivos, ingênuos, alienantes, fundamentalmente neutros, quando não, herméticos. À medida que se vai distanciando do regime de exceção, as instituições tendem a se renovarem pela Ciência.

Prof. P - ... Era uma maneira de destrinchar o texto que se dava para ele, por todos os ângulos. Então ele lia o texto, ele tinha o trabalho de vocabulário, ele tinha trabalho de interpretação desse texto, da compreensão do texto e o extrapolar o texto e não podia

parar por aí. Ele tinha que escrever sobre o texto. Então na redação, a gente tinha muito mais o retorno desse aluno no sentido daquilo que a gente passava para ele, se ele realmente conseguia decodificar e fazer uso dos instrumentos da linguagem. Como também se posicionar enquanto pessoa e nessa trajetória de redação deles, e eu falo isso sempre e para todo mundo, se redação não for dessa forma, não faz sentido. Que o aluno produzir o texto enquanto rascunho, ele passava a limpo, ele mostrava para nós, a gente corrigia comentando, ele voltava pra carteira, e refazia o texto dele já com a correção e mostrava novamente. E eu não vejo isso em lugar nenhum. (...) E agora, nesses treinamentos da PUCC, eu fico muito, muito, muito feliz, sabe Eliane, porque tudo aquilo que se fala para nos treinar enquanto corretores de vestibular, é a prática que a gente tinha lá no Supletivo. Então se fala: “meu Deus do céu, fui útil, né!”. Fizemos alguma coisa.

O curso explicitado pelo Prof. P. envolve duas particularidades para estudo da língua de grande efetividade para qualquer tipo de aluno, mas imprescindível para o aluno adulto, ou seja: as propriedades de compreensão e produção de texto, pois extrapolam os estritos muros escolares.

Quanto às categorias empíricas palestra, filme, boletim informativo, visita externa, a escolha dos temas tratados nas diversas estratégias introduzidas, nos primeiros anos dos relatórios, sempre foram decisões feitas sem a participação do aluno. Nas representações sociais, o conceito de hegemonia permite também analisar as relações entre classes fora do terreno da produção econômica e trabalhar com os aspectos da direção cultural e política. (GRAMSCI, 1981).

O Curso Paralelo.

Conforme analisado pelo Método, palestra pode ser entendida como aula. Quanto ao conteúdo das palestras, seus temas estão mais próximos do interesse ou necessidade do aluno.

R.95, p. 244

[VI] Saúde Bucal – por funcionária do CECOM/UNICAMP.

R.96, p. 248

[VIII] Dia Mundial da Luta contra a AIDS (distribuição de camisinhas). Debate sobre doenças sexualmente transmissíveis. (alunos das Fases I e II participaram).

R. 99, p. 262

[VI] Poluição Hídrica da Bacia do Rio Piracicaba e afluentes da região de Campinas, pela CETESB – *Química*.

Transporte de produtos ácidos e segurança no manuseio. Ligas metálicas e reciclagem Produtos biodegradáveis e reciclagem: detergente, sabão e polímeros – *Química*.

A palestra difere de aula porque não dirigida apenas para o aluno que cursa a disciplina responsável por sua promoção, os demais alunos da escola podiam dela participar. Assim como, palestra não ficava restrita ao corpo discente.

R.94, p.238

[VI] Para todos da escola (alunos, professores e funcionários), temas:

- Questão Educacional no Brasil – pelo Prof. Dr. Cleiton de Oliveira – UNICAMP.
- Revisão Constitucional – pelo Prof. Dr. Eliezer Rizzo de Oliveira – UNICAMP.
- Aranhas e Escorpiões: entomofobia, pelo biólogo Carlos Eduardo Pilleggi de Souza – UNICAMP.
- Sexualidade – pelas Profas. Ciências e Biologia aos alunos das fases pré-modular.
- Papel Reciclado e a importância da reciclagem – Profs. C/Biologia e Ed. Artística.

Entretanto, ao se ater aos temas Questão Educacional no Brasil e Revisão Constitucional e comparar com os demais, não há relação entre eles.

Prof. H - ... Na área de História, fazíamos palestra, porque boa parte de nosso aluno não tinha muito acesso a jornais, só televisão e assim era uma forma um tanto restrita. Então, trazíamos artigos de vários jornais que informassem sobre o tema. Tinha essa preocupação de trazer informações, nas palestras, pessoas para expor o ponto de vista. Quando houve o plebiscito, sobre a escolha de Monarquia, Parlamentarismo e Presidencialismo. Levamos pessoas para defender a monarquia e o parlamentarismo e fizemos também um plebiscito interno na escola. Se não me engano, lá também ganhou República Presidencialista.

Então, a partir da fala do Prof. H, as palestras também faziam parte do curso oficioso em termos de conteúdo. Era um projeto que culminava com uma atividade extra de maior efeito, a palestra.

Na relação de filmes apresentada no ano de 95 não consta comentários. Perpassa a idéia de atividades isoladas, sem relação entre si. Entretanto, em 98, de um mesmo filme apresentado em 95, é possível afirmar que era uma estratégia motivadora, que provocava a interação entre alunos e professores de áreas diferentes.

R.95, p. 244

[VII] “Amadeus” – “Sonhos” – *Ed. Artística*.

“Radio Bikini” – *Ed. Física e Física*.

“Abracadabra” - *Ed. Física e Inglês*. (Halloween)

R.98, p. 255

[VIII-9] Filme: Rádio Bikini – *Física e Ed. Artística*. Física discutiu as conseqüências da pesquisa, dos testes na Índia e Paquistão e com Ed. Artística, alunos desenvolveram duas linhas de expressão: crítica ao conteúdo do filme e ideais de uma vida saudável e inteligente, preservação do meio ambiente.

Boletim Informativo é leitura sobre temas atuais, provavelmente não tratados nos módulos. Embora o conteúdo fosse diverso do material didático, o princípio é o mesmo, isto é, leitura para o aluno. (R.94, p. 238).

Prof.A.D. - *O material didático era suficiente?*

Não, nem sempre era suficiente. A gente colocava textos adicionais nesse material, fazia muita lista de exercícios, pra facilitar.

Ao se questionar o Prof. P sobre a adequação dos textos usados no início de sua atuação no CEES, ele aponta:

Prof.P - Primeiro esse texto não trazia inserido nele uma história, não contava grande coisa. Segundo, para um aluno que estava sendo checado, vou entrar numa escola, vou voltar a estudar, quanto tempo faz que não estudo, então esse texto não era adequado por não lhe trazer nada de interessante, e muitas vezes também, você cobrar um posicionamento de um aluno e não dar nada contextualizado com a vida dele, as redações ficam ruins em função daquilo que lhe foi oferecido. Uma das coisas que amadureci enquanto professora de Português, é que o texto tem que ser minimamente útil, além de útil, ele tem que trazer também uma linguagem para o aluno adulto. Adequação do texto significa: eu não posso escolher o texto com a minha referência, esquecendo a referência do meu leitor.

É o momento histórico do aluno que deve conduzir a aprendizagem, mas como perceber isso?

Sem muita informação sobre o conteúdo do ato Visita Externa, entretanto chama atenção o fato de que somente disciplinas das exatas (ciências naturais) e da suplência de 2º grau, tenham essa iniciativa. (R.94: VII, p.238; R.95:VIII, p.244).

No princípio, Projeto era a exibição de filmes. A idéia de planejar a atividade seria para que o aluno participasse mais de outras formas de conhecimento, mas a escolha dos filmes era de acordo com aquilo que o professor achasse interessante para os alunos.

Com o passar do tempo, Projeto começou a significar certo trabalho multidisciplinar. Os professores decidiam previamente um tema e várias áreas o trabalhavam, segundo a especificidade de seu conteúdo. A mesma lógica acompanha as demais atividades, então, renomeadas de Projeto.

Os projetos, embora continuem sendo definidos, escolhidos pelo professor, seus temas passam a ser pensados, considerando aquilo que provocasse interesse ou necessidade ao aluno adulto, tornando-se conseqüentes e todos os atores sociais (R. 98, IX, p.256), basicamente professor/aluno, participam dos atos, das ações, direta ou indiretamente. (R. 98:VIII-1-13, pp. 255,256). Por outra via, o aluno se faz presente, interage, (R.98:X-1,2,3, p. 256), permitindo a subordinação dos temas a serem trabalhados, segundo a ótica do interesse dos alunos. (R.98: XI-1, 9, pp.256,257).

Ao findar o ano de 1999, a definição de Projeto sofre novo entendimento. Projeto é o que a escola planeja e executa para os alunos (R. 99:I, p.259), porém as ações pelas disciplinas, para com os alunos são nomeadas de Oficina. Esta denominação traduz um trabalho que é realizado pelo professor e pelo aluno, em nível e grau de reciprocidade.

Conforme apontado na categoria Método, Projeto I – significa palestra ou aula, sobre um tema, portanto já foi anteriormente comentado.

Por outro lado, o denominado Projeto II é transdisciplinar, provoca a participação do aluno e, em alguns, da escola como um todo. Seus temas versam sobre questões atuais, de maior interesse. Aponta-se mais uma vez, o distanciamento em relação à metodologia original.

R. 98, p. 255

[VIII-4] Seu Lugar de Origem – objetivo: trazer a questão das migrações internas, as regiões de origem dos nossos alunos. Mapa do Brasil dividido em estados e regiões. As regiões foram desenhadas em cores diferentes acompanhadas de alfinetes da mesma cor para que o aluno pudesse identificar seu Estado e região de origem. Ao final, elaborou-se gráfico demonstrativo da porcentagem de alunos vindos de cada região brasileira. Maioria da região sudeste, baixas taxas de procedência do NE. *Geografia*.

[VIII-8] Teatro – alunos se inscreveram e formaram grupo de teatro, culminando com apresentação de peça para todos da escola, no final do ano. Tudo foi decidido em conjunto, professora e alunos: escolha da peça, calendário de ensaios, etc. A cada ensaio, alunos tinham que escrever sobre o que tinham realizado. *Ed. Artística*.

[VIII-12] Conscientização do Cidadão para melhoria da qualidade de vida: Gastos com energia elétrica, o que é Kwh, potência e consumo dos principais aparelhos elétricos domésticos, geração de energia elétrica, fiação adequada para residência, principais dados para compreensão dos manuais dos aparelhos. *Física e Química*.

R. 99, p.262

[V] Dia do Trabalho – objetivo: conhecer a opinião dos alunos, dos professores e dos funcionários em relação aos nossos políticos. Todos tiveram a oportunidade de eleger o ganhador do troféu Abacaxi (descontentamento com os nossos homens do poder público, os quais demonstram total desrespeito aos trabalhadores brasileiros). *Português*.

[V] Semana do Meio Ambiente – Transdisciplinar: *Ciências/Biologia, Física e Química*. Tema – A ação do Homem no Ambiente: combater desperdícios e incentivar reciclagem. Estratégia: Painel no corredor da escola, expondo plásticos, embalagens diversas, garrafas de vidro. Dados da ação dos mesmos no meio ambiente. Telefone celular e bateria usada, com informação para recolhimento. Fralda biodegradável da Holanda, para alunos tecer comparações com país que já investe na reciclagem, mas que vende para os outros países (Brasil), produtos diferenciados, chamando atenção para o interesse político-econômico. O que mais chamou atenção dos professores foi ver alunos anotando informações, pressupondo que irão divulgar em outros ambientes. Física – relacionou a ação da tecnologia e seu impacto ambiental: palestra sobre captação e tratamento de água na região de Campinas, recuperação de rios e solos no Brasil. *Química* – promoveu debate, após exibição do filme “Ilha das Flores”.

A riqueza de detalhes da narrativa descritiva também demonstra um avançar na arte de registrar a ação pedagógica. Os relatórios com o passar

do tempo tornam-se mais informativos. O que mais chama a atenção é a efetiva participação do aluno e a criatividade do professor nessa direção. Os conteúdos são pertinentes ao aluno adulto.

Prof. AD – O projeto era uma coisa que nascia dentro da escola. Não é como hoje. As escolas fazem projetos porque a SE manda fazer, isto é, vem de cima para baixo e lá no CEES não, eles eram feitos pelos professores, eram pensados e discutidos na escola.

O professor da rede estadual sabe executar e sabe criar. A diferença está quando a criação reflete seu pensamento, sua observação sobre a realidade em que está, pois o Homem se difere dos demais seres vivos por sua capacidade de elaboração mental.

Tema Gerador é a evolução do Projeto II com a participação das várias áreas do conhecimento. Há consistência, integração e interação em relação ao tema, ao conteúdo.

R.99, p. 263

[VII] Geografia: Juntaram-se as duas idéias: Emprego/Desemprego e Setores das Atividades Econômicas (esse tema é estudado em Geografia, nos ensinos fundamental e médio). Na interpretação do painel observa-se que a Escola é um pequeno exemplo do que ocorre no país, pois o número de desempregados e aqueles empregados informalmente, sem carteira de trabalho, é bastante significativo. Participaram da pesquisa 273 alunos. O resultado foi:

Setor primário – 2,5%; Setor secundário – 12,0%; Setor terciário – 44,0%, Setor informal – 15,0%; desempregados – 27,0%. Os resultados são reflexos do novo modelo econômico do Brasil.

Debate com os alunos sobre Meio Ambiente: desertificação, desmatamento, erosão, poluição e demais processos degradantes que contribuem para a pobreza, desemprego e migração das populações das áreas degradadas. (professores e alunos das áreas de Ciências, Biologia, Química, Geografia e História).

Ciências/Biologia: Mural e painel. Tema: Fome – alimentação alternativa como opção. Histórico da alimentação alternativa, gráficos ressaltando valores nutritivos, demonstração de farelo de trigo, farelo de arroz, multimistura, soja, pó de casca de ovo, pó de folha de mandioca. Para degustação: bolo e bolachinha feitos por professoras com o material exposto, e, torresmo, sucrilhos de soja já prontos. Receitas de cascas e sementes. Participação de alunos, professores e funcionários. Mural: informações científicas formais e informais.

O tema gerador foi trabalhado por todas as áreas, entretanto prevaleceu a forma mural e/ou painel. Pela área de Ciências/Biologia a

diferenciação explícita as duas formas, sendo que Mural seria um quadro afixado na parede onde informações eram colocadas, enquanto o Painel implica em exposição de material diverso representando no todo, o tema escolhido para estudo.

Não é de fundamental importância essa diferenciação, pois as diversas áreas, às vezes, lançam mão desses conceitos na narrativa de maneira indistinta.

Prof. H - Eu me lembro que a gente também trabalhava com tema gerador. No planejamento, no início do ano, fazíamos discussão, tentando buscar o tema gerador. Propondo alguma coisa que era o que estava mais angustiando, o que é que ficava bailando na sociedade. Então, tínhamos projetos, além do curso em si. (...) Tinha essa preocupação de sempre passar informação. Por isso o ano todo tinha mural.

Pelo Prof. H, “tínhamos projetos, além do curso em si” é um indicador bastante forte sobre a natureza dos cursos que eram desenvolvidos: um, a metodologia do CEES e, outro, o método criado.

As categorias empíricas Mural e Painel serão analisadas em conjunto, já que tanto pelos relatórios quanto pelas entrevistas, elas são mencionadas indistintamente.

Mural é utilizado para expor produção do aluno, cuja significação perpassa uma forma de prestígio ao aluno.

R. 95, p. 243

[IV] Espaço Aberto em Português: expostas as redações dos alunos.

Prof. P – Qualquer profissão se traduz pela palavra entusiasmo. Eu tinha muito entusiasmo com meu aluno. Meu aluno é afetivo. Como os alunos faziam duas disciplinas, e muitos alunos da escola não estavam fazendo a minha disciplina no momento, os painéis surgiam para usar outra estratégia de conhecimento. Eles traduziam a imagem, uma maneira de traduzir a imagem para ele aprender. O tema gerador fazia com que os painéis se entrelçassem. A escola em todos os olhares ela tem que significar esse aprender. Era maneira de deixar a escola bonita e com o belo também se aprende. Era decorar a escola com conteúdo, usando aquilo que ele estava aprendendo Era enriquecimento.

Prof. AD – Na área de Matemática tinha desafios para tentar motivar mais o aluno. Bastante coisa, fatores motivadores mesmo e acho que os murais da escola, o objetivo deles era isso. Alguns eram em datas comemorativas; sobre alguma coisa que tivesse importância, então eram feitos murais. Alguns eram interativos, então o aluno tinha que chegar e tinha que interagir. Os murais não eram só simples figuras colocadas lá, a maioria era com objetivo mesmo do aluno, estar vendo e lendo e tirando dali algo de proveito para ele. Os murais não eram simples murais não.

O conteúdo do painel, que pode confundir com mural em alguns momentos, tem uma estratégia básica com o decorrer do tempo: provocar interação dos alunos, que também pode ser entendida por participação do aluno. Painel/Mural dessa maneira, em termos de método/conteúdo, igualmente difere da proposta original do CEES.

R.98, p.256

[X-2] Copa do Mundo, mapa-mundi com localização dos países envolvidos no evento esportivo bem como as cidades, sua história, atrações turísticas e culturais onde se realizaram os jogos. Atraiu a curiosidade, pois a cada jogo eram alfinetadas as respectivas bandeiras no mapa; e, participação dos alunos que traziam tabelas dos jogos. *História e Geografia*.

[X-3] Eleições no Brasil, texto sobre os três poderes, pesquisas de opinião e prévia eleitoral. *História*.

Prof. B – Os projetos, os murais estavam dentro de uma linha, (...) para trabalhos interdisciplinares. Já desde aquela época, antes dos parâmetros. Então, como a gente tinha essa liberdade, a gente podia trabalhar temas geradores, muitas vezes a gente chegou a se reunir para propor temas geradores que fizessem a ponte entre os conteúdos estudados e a vida do estudante. (...) então a gente fazia ponte com jornais, com coisas do cotidiano, para que eles pudessem interferir na realidade deles, a partir desse material, disso que a gente oferecia nesses murais.

Entretanto, foi uma descoberta com o passar do tempo e pelo trabalho em grupo.

Prof. M - Não sei, Eliane. Talvez inexperiência nossa mesmo, sabe. Porque a gente veio daquela cultura de trabalho e trabalhar em equipe por exemplo, foi uma coisa que a gente aprendeu lá. A gente não sabia fazer isso. Cada um fazia na escola regular, embora tivesse que fazer trabalho por área, isso efetivamente não acontecia. Cada um fazia seu planejamento e apresentava para a direção da

escola, que por sua vez enviava para o supervisor, que nem sempre lia, a gente sabia disso. Então, era muito isolado nosso trabalho, cada um trabalhava com o seu conhecimento e com a sua consciência. Já ali não, ali a gente tinha que trabalhar em equipe, e isso foi um aprendizado para gente e que levou um certo tempo, porque a gente não sabia mesmo, aprendemos, vivendo.

As falas apontam painel/mural e/ou projeto como fonte de conteúdo diverso do material básico, às vezes, por meio de tema gerador. São modos de entrelaçar, motivar e interagir conteúdos com alunos. Enquanto os projetos desenvolvidos em forma de painel/mural ficavam apenas em termos de exposição, os professores não tinham como aquilatar sua meta. A descoberta em fazê-los interativos, provavelmente adveio para que o aluno se fizesse presente. Seja como for, perdem o caráter de exterioridade, conforme observado na categoria Método, isto quando o modo é interativo. Interativo com o aluno e entre professores.

O conteúdo da chamada Atividade e/ou Atividades Complementares é um outro curso ou metodologia, pode-se afirmar que é a transformação do curso original.

Atividade

R. 98, p. 257

[XI-12] Acredita-se que o manuseio de materiais como régua, esquadro, compasso, tesoura, barbante e outros materiais como embalagens, papel quadriculado, etc., proporcionam experiências físicas, sensoriais e motoras que auxiliam a reflexão e a percepção de fatos matemáticos. A *Matemática* não está nos objetos em si, mas é construída na mente dos alunos nas experiências com os objetos.

R.99, p. 261

[IV] *Matemática*: Atividades são constituídas de itens que acompanham passo a passo o conteúdo e se baseiam em leitura e compreensão de textos, resolução de exercícios, manifestação de opinião, gráficos tirados de revistas e jornais, para compreender as informações neles contidos. Ensino Fundamental: 22 unidades de estudo, sendo 12 avaliadas por atividades e 10 por provas; ensino médio: 23 unidades de estudo, sendo 13 atividades e 10 provas. Na atividade, o professor acompanha como está se dando aquisição do conhecimento e raciocínio desenvolvido.

Atividades Complementares

R.99, p. 260

Português. Também foram elaboradas Atividades Complementares, para os alunos mais inseguros, que abordam temas do cotidiano do aluno. São exploradas também as linguagens coloquial e formal. Os alunos têm permanecido, em média, 2 horas na sala de estudo. O ler e o escrever são atos dinâmicos em que o sujeito percorre um processo de construção do significado de qualquer texto ou produção de texto e, conseqüentemente, vai construindo o significado de seu próprio mundo, através da palavra.

A indicação de tempo de permanência do aluno na atividade é muito mais que qualquer parâmetro definido na estrutura original. Como esse registro se deu no ano de 1999, a idéia de aluno rarefeito devido à estrutura do CEES, essa premissa com certeza pode ser apontada para a concepção de origem, mas definitivamente ela não é mais condizente com a realidade daquela Escola nos últimos tempos da série histórica em análise.

O chamado curso II passa a ser denominado de Oficina, que além de pressupor trabalho de ambas as partes, professor e aluno, pela descrição do conteúdo, oficina ganhou maior consistência na forma e no conteúdo.

R.99, p. 260

Português. São 04 momentos, onde abordaremos os seguintes conteúdos:

OF1 – A narração e suas modalidades

OF2 – A narrativa e o conto literário

OF3 – Dissertação – opinião e ação diante da informação

OF4 – Carta Argumentativa.

Cada oficina tem várias e variadas propostas.

Prof. P - ...mas daí, fomos mudando, nunca ficou num mesmo curso, fazia, tentava uma época, achava que aquilo já estava superado, montava outro e da satisfação e da insatisfação, a gente pegava o que era positivo e ia montando outros cursos. Fazendo com que a redação fosse um instrumento valiosíssimo, porque ele é. Na redação, você tem a condição de perceber tanto as dificuldades na área da linguagem, mas até de perceber se o aluno lê bem.

CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODO/CONTEÚDO

Quanto à questão do saber ou Conteúdo, pela análise do professor sobre o próprio trabalho, anterior ao CEES, ao se referir ao aluno com mais idade, que não é criança, nem adolescente é dito:

Prof. A. D. - A gente não tinha... como era uma coisa novidade para gente, a gente não sabia exatamente, achava que era pegar a rede, o que a gente dava no dia-a-dia na rede e levar para aquele tipo de escola e não era bem assim. Tinha que, não podia simplesmente passar o mesmo conteúdo, a mesma metodologia, era uma coisa diferente, não podia ser igualzinho.

É o mesmo professor que ao falar de sua experiência anterior ao CEES, dizia que seus alunos eram mais maduros...eram alunos de 19, 20, 22 anos... eram trabalhadores.

Com a inserção do Jovem na Educação de Adultos, passaram a conviver na mesma sala de aula, o adolescente e o adulto. Sobre esta questão, o capítulo anterior foi esclarecedor, entretanto, é oportuno explicitar ainda mais a crítica já exposta. Não se trata só de uma convivência etária bastante discrepante, que pressupõe sujeitos em momentos históricos distintos. A questão envolve processos pelos quais os sujeitos estão vivendo: o aluno – adolescente, jovem ou adulto - que está iniciando seu processo de escolarização tardiamente, ou mesmo aquele que o interrompeu no passado e retorna, é diametralmente diferente daquele aluno - adolescente ou jovem, que só foi deslocado de um tipo de curso (regular) para outro. Para os iniciantes, escolarização é um mundo novo, um outro tempo, para os segundos, não. Para aqueles que já tiveram vivência escolar no passado e, neste caso só podem ser jovem ou adulto, há um espaço de tempo vivido fora da escola, para os “deslocados”, é a mesma percepção de escola ou o mesmo processo interno. São vivências e processos educativos internos diferentes, é por isso que curso regular noturno não é EJA e vice-versa.

Prof. H - Tive muita dificuldade. Eu vinha com toda minha formação acadêmica, então o conhecimento pelo conhecimento, então eu tratava meu aluno de acordo com a série em que ele estava: o de quinta, um comportamento e para o de sexta, sétima...(…). Mas era assim, fui para lá com essa cabeça. O aluno tem que saber todo esse conhecimento e tenho que ensinar. Ele tinha que saber todo o período Colonial, tinha que saber Império, o que era República, então eu tive dificuldade imensa de trabalhar com esse aluno. Eu era professora e ele era aluno.

Prof. P - Porque me lembro quando chegamos lá, em Português e, que teríamos que fazer um teste de sondagem. Na ocasião, Stela e eu, e mesmo já tendo dois anos de experiência com ES, daí, escolhemos, escolhemos e ... erramos muito. Porque pegamos um texto, não me lembro o nome do texto, que era uma confusão muito grande, porque além de palavras tinha números, e a gente achou assim que... Foi quando a gente começou a aprender, isso para mim. Nós estávamos na verdade montando um texto de sondagem para ver o nível que esse aluno estava entrando e a sondagem ficou em cima da gente, da nossa habilidade e da nossa competência. Vimos o quanto fomos incompetentes escolhendo aquele texto. A gente meteu os pés pelas mãos, fomos assim imaturas, incompetentes, mas isso nunca serviu assim de derrota, serviu sempre de aprendizagem.

O aluno adulto era um total desconhecido do professor.

Isto porque embora fosse fato, a experiência de vida do aluno adulto, mencionado várias vezes, na prática era um fator externo às relações cognitivas. Era entendido que devido à experiência de vida, ele teria alcance para compreender fatos da realidade social, política, econômica, mas para isso supostamente ele precisava ter informações (leituras) sobre essas questões, para assim ser um “cidadão consciente”.

Não se articulava que aquela experiência de vida se dera naquela realidade (social, política e econômica), portanto faltava a compreensão desse axioma. A consciência estava presa aos cânones formais da instituição escolar para a criança, esta sim com uma visão parcial da realidade pelo pouco tempo de experiência de vida.

Em parte, fica identificado melhor o já referido fenômeno caótico do professor frente ao aluno adulto, pois fica claro que o dilema se instala entre “aquilo que o aluno deverá aprender e seu estado de conhecimento atual”. Entretanto, Freitas chama atenção para que “a mediação feita pelo ‘professor’ entre ‘aluno-matéria’, [não suponha], inadvertidamente, que a própria ‘matéria’ esteja fazendo a mediação entre ‘professor/aluno’ e ‘trabalho material’ (vida)”. (FREITAS, 2003, p. 31).

Para Freitas, na teoria histórico-crítica, a educação escolar é um processo de trabalho, embora um trabalho não-material, por isso:

...o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem mais humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (FREITAS, 2003,p.28).

Ainda, segundo Freitas (2003, pp.36-37), a categoria do trabalho não-material está correta na definição do trabalho pedagógico, pois decorre da divisão entre trabalho intelectual e manual no interior da escola capitalista, mas refuta a concepção de que a atividade pedagógica possa ser desenvolvida apenas na forma de trabalho não-material. A didática sendo prática deve se apoiar em trabalho concreto.

Duas questões para análise: a mediação do saber, do conhecimento; e a fragmentação do mesmo saber ou conhecimento.

A mediação do saber por tradição se dá entre professor – saber – aluno. Professor detentor desse saber faz sua mediação para o aluno. No CEES: professor detentor do saber, porém quem faz a mediação é o módulo, é o recurso didático. O professor somente entra em ação quando solicitado ou em caso de dúvida.

Duas ponderações: aquele aluno que tem domínio da linguagem – compreensão do que lê e da escrita – consegue fazer o curso. Caso contrário, não. Fica bastante explícita essa pré-condição, quando o aluno se depara com as demais linguagens estudadas na escola, por exemplo: a Matemática. Visto que essa linguagem não faz parte do dia a dia explicitamente, a não ser enquanto abstração. As pessoas que vêm de uma trajetória de escolaridade recente, não têm chance nesse esquema.

Dá para aprender Matemática do jeito como era o curso no CEES?

Prof. M. - É até difícil a gente responder. Para o grande público não, existem pessoas que até conseguem, mas isso é muito particular, não dá para a gente generalizar absolutamente. Sem contar que a gente conhece o perfil desse estudante, geralmente eles têm uma agenda lotada de trabalho, trabalho, trabalho. Como é que pega um módulo daquele e solitariamente vai lá estudar aquele conteúdo, sem nenhuma estrutura, de qualquer ordem. Sequer, às vezes, uma mesa para se sentar comodamente e estudar. Então, é muito difícil. Exigiria das pessoas de modo geral, um esforço muito grande, muito grande mesmo. Para ele se concentrar e fazer a leitura de um texto que geralmente é árido; e, com dificuldade enorme de compreensão; e, especialmente os alunos adultos que têm uma série de problemas com relação à Matemática, de medo. Então já pega um texto achando de antemão que não vai entender. “Não esse conteúdo não vou conseguir”, e às vezes, até conseguiria, se não tivesse essa postura, mas eu não acredito muito não, que a maioria consegue isso.

Por outro lado, contrariamente, a maior contribuição que a escola pode fazer ao aluno adulto que faz escolarização tardia é ler e escrever: ler/compreender; escrever/organizar pensamento através dos símbolos lingüísticos ou dos símbolos das demais linguagens. Nesse caso, ele se apropria de uma ferramenta importante, mas como usá-la?

Por meio de uma analogia grosseira, simplista, é possível chegar ao cerne da questão. Então, “reconheço” a ferramenta, “sei” manuseá-la, porém “não sei” onde, quando e como usá-la. Assim posto, ela não serve para muita coisa. Pior ainda, quando no imaginário, a quem possui a ferramenta for atribuído um valor superior.

A lógica dessa apropriação do saber está na escola pensada para a criança, para o adolescente que, no futuro, aposta-se, que por conta própria fará os nexos necessários para o ambiente social. De posse de todas as ferramentas, construirá a sociedade. O ser político entrará em ação no futuro, a escola é um ambiente artificial, onde ele treina um determinado manuseio das ferramentas.

Desnecessário falar sobre a temporalidade do adulto, assim como sobre como se engendra a sociedade, pois na maior parte das vezes, ele, aluno adulto, conhece muito mais a sociedade em que vive, que o professor. Onde reside a questão, então?

Pelo fato de não se enxergar o aluno adulto como ser político, que age na e em sociedade, pelas razões já amplamente debatidas nos capítulos antecedentes, como também e por decorrência, o próprio aluno adulto não conceber seu trabalho como cultura, já que é isto, que está nos livros. Enquanto os vários sujeitos da ação educativa não se aperceberem desta verdade, tudo fica solto num vácuo sem explicação. Nesse âmbito, alguns recorrem aos processos mnemônicos, que se perdem com o tempo.

Para se começar, é preciso reconstruir a auto-imagem, ou, auto-estima. Depois, pode-se pensar na “cultura dos livros”. Mesmo assim, há que se estabelecer certa ordem: abstrair a sua cotidianidade, do concreto ao abstrato; depois, de posse do concreto-pensado, do pensamento-pensado, voltar ao concreto, seu cotidiano.

Por outro lado, ninguém dá saltos mentais. Ninguém consegue aprender algo, se nada houver com que articular. Não é possível entender física quântica, se sequer se sabe o que é física. É necessária uma mediação, entre um estágio para outro e isto tudo se dá no tempo.

A outra questão é a fragmentação do saber.

A fragmentação do conhecimento na escola capitalista é um dos aspectos cruciais, segundo Freitas (2003). No CEES, torna-se mais visível,

visto que espacialmente cada área do conhecimento tinha um lugar em separado além de a matrícula ser por disciplina.

Segundo Kelle (1981,*apud* FREITAS,2003, p.105),

Apresenta um resumo da evolução histórica das relações entre ciência e sociedade que parece suficiente para os propósitos deste estudo. Conforme assinala, nos primórdios da ciência prevaleceu a idéia da constituição desta como instituição social separada das demais instâncias sociais. Era uma forma, inclusive, de proteger a ciência de instituições mais fortes como a religião. No entanto, tal circunstância terminou fornecendo a base objetiva para o desenvolvimento da concepção naturalista, segundo a qual o cientista seria independente da sociedade, neutro, portanto. Esse relacionamento entre a ciência e a sociedade, ou melhor, o isolamento da ciência ante a sociedade era facilitado pelas características do processo de produção feudal.

Com a revolução industrial, em que o homem cuida apenas do funcionamento da máquina, por conveniência, a ciência deixa de ser independente do processo produtivo. Ao contrário, ela é colocada a serviço das pesquisas industriais. Ao vincular-se diretamente ao processo produtivo, também a ciência se desenvolve e se fragmenta mais, pois se privilegiam as ciências naturais. Estimulam-se os avanços científicos que se materializam em componentes técnicos das forças produtivas, restringindo outras funções da ciência.

Enquanto isso, as ciências sociais foram por assim dizer, deixadas para traz. Seguindo os interesses da produção, aceleram-se algumas ciências e retém-se o desenvolvimento de outras.

Ainda, outro fator que obstaculiza a interdisciplinaridade, é o caráter de classe do conhecimento produzido nas ciências sociais. As leis do desenvolvimento social afetam os interesses de classe, pois o conhecimento aí desenvolvido não deve colocar em risco a hegemonia da classe dominante.

Para além do simples reconhecimento que o professor tem dificuldade no trabalho pedagógico interdisciplinar, é preciso olhar para as licenciaturas e para a totalidade.

Prof. H - História e Geografia sempre trabalhou junto. Havia afinidade da área, isso era normal. No planejamento, a gente já via o que as duas áreas iriam fazer naquele ano, a gente tinha até um painel juntas. (...) Existiam temas que favoreciam com outras áreas. Logo quando entrei, em 1992, era aniversário, 70 anos da Semana de Arte Moderna. Todas as áreas fizeram projeto, porque a década de 20 foi importante, depois veio a década de 30 e mudou a sociedade. História pegou o tenentismo, Português pegou a Semana mesmo. (...) Biologia também dava para trabalhar, mas com as áreas das exatas, não. Não dava muito não. *Por quê...?(Demora um pouco para responder)*. Porque eu acho que, ainda falta uma compreensão por parte do profissional, do que significa projeto pedagógico. Se você quiser retomar o período da década de 20, que nós fizemos o projeto das transformações, já era 60, 70 anos, por exemplo, é um período que se falava em bomba atômica. Por exemplo, você pode inserir Física, para falar sobre, eu não entendo muito, sobre os átomos e chocam e a bomba, (...). Matemática uma época fez, fez umas caixinhas, não me lembro. Nós fizemos um projeto que envolveu inclusive Matemática, mas dificilmente essas áreas se envolviam. Como se fossem duas coisas separadas, como se fossem... *entrar com a História na Física, na Química...também era difícil?* Pois é, isso também implica um diálogo...Dos profissionais, entre os educadores.

No CEES, a fragmentação do saber não foi superada pela substituição de cabine por sala de estudo ou ambiente, até porque a matrícula era por disciplina. As disciplinas trabalhavam o conteúdo, seguindo o paradigma de qualquer escola, somente abandonado quando se empreendiam no curso oficioso, ou em alguns projetos.

Até o momento, a pesquisa focalizou as categorias Método/Conteúdo, em que se evidencia uma mudança na metodologia original do CEES. Ainda, entretanto, estão as concepções comportamental e tradicional permeando as ações. Por outro lado, mesmo identificado o curso oficioso, não se conseguiu responder como ele foi sendo elaborado. É possível lhe atribuir relações de causa e efeito, cujos argumentos estariam apoiados em: para que

o aluno não se objetivasse somente em estudo do material didático e prova; para motivar mais o aluno para assim, diminuir a desistência da escola. Seriam argumentos válidos para justificar a mudança ou mesmo, transformação do modelo original, mas não se encontrou ainda a compreensão do como, em que bases o curso oficioso foi sendo criado ou como foi se transformando e contaminando o curso oficial.

Continuando as análises das partes constitutivas da prática pedagógica, restam, ainda, as categorias de análises **AValiaÇÃO E OBJETIVO**, que coincidem nominalmente com as empíricas. Elas também se configuram pelas categorias empíricas Percepção ou Entendimento e Mudança/Transformação. Em complementação, a fala do professor.

Para Freitas (2003, pp.95-96), é pela avaliação que se traduz a função social da escola capitalista, a seletividade. “...pelos resultados da avaliação, o aluno se confronta com o final idealizado pelos objetivos” . Ainda, afirma que “se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas”.

A avaliação pode ocorrer de duas maneiras: a formal e a informal. Primeiramente, serão apresentados os substratos sobre a **Avaliação** formal, que permitem análises sobre o instrumento em si.

R.94, p.236

[II-8] Provas com questões dissertativas, visando entendimento de texto estudado e não somente memorização de conteúdos.

[II-10] Diferentes avaliações: para aqueles que sabem a língua estrangeira ou que tenham morado no exterior.

R.94, p. 239

[X-8] Prova pesquisa, isto é, verificar grau de assimilação dos conteúdos essenciais para o 1º grau, colher subsídios para o que deve ser enfatizado ou modificado para melhor rendimento e compreensão das idéias básicas. De 83 provas pesquisa, (aluno fazia se quisesse), somente 45% assimilam o conteúdo básico.

R. 98, p. 252

[I-4] A título de experiência foram realizadas duas provas, em cada semestre, que se denominou: prova inicial de aptidão. Se o aluno fosse bem sucedido, teria atestado de

eliminação de disciplina, quando não fosse bem sucedido, cursava a disciplina em seu ritmo.

R.99, p. 260

[IV] *Português*. As avaliações constam de uma leitura de texto com interpretação, estudo referente à linguagem e um momento dedicado à reflexão. As redações são avaliadas separadamente, após a frequência na Oficina (OF), realizada na Sala de Estudos.

Fica exposto que o trabalho do professor na avaliação tinha por meta uma comprovação mais efetiva sobre a apropriação do saber, porém é perceptível certa preocupação para que essa meta não caísse na reprovação.

R.94, p. 240

[XI-2] Orientar o aluno como se estuda, estimulando-o para que se sinta seguro e confiante em si para realizar nova avaliação.

Ao focar o binômio avaliação/reprovação:

R.94, p. 241

[XIV-1] Reunião com área de química e direção devido a grande índice de reprovação. Consenso para solucionar a questão: aluno não sabe Matemática. Área vai elaborar exercícios para sanar problema.

Se o aluno não entendia a matéria, a razão era a falta de subsídio em Matemática para entender a ciência Química, nessa hora a disciplina não era tida como um bloco em si mesmo. A solução lembra a hierarquização das Ciências, feita pelos positivistas do séc. XIX.

R.95, p.241

- 50 % dos alunos que começam Física ou Química desistem.
- Áreas em que algumas provas apresentavam alto índice de reprovação e refizeram o instrumento avaliativo bem como exercícios complementares antes de realizar a prova: inglês; português, física e química.

É bastante complexo para o professor admitir que índices altos de reprovação também envolvam o seu trabalho e sobre aquele instrumento que elaborou, às vezes até, com “boas intenções”.

R.98, p.257

[XII] Justificativas da área de *Matemática* frente ao baixo aproveitamento dos alunos nas provas de aptidão:

A maioria dos alunos (72%) não fez sequer uma conta na prova, significando simplesmente que “chutaram no escuro”;

Ao entregar a prova e ser argumentado pelo professor, a maioria alegou que não havia estudado;

Muitos terminaram a prova antes do tempo mínimo estipulado;

Algumas questões não estavam contextualizadas: pediam apenas para que se resolvesse uma equação;

Só pela evidência dos fatos é que o professor reconhece falha em seu próprio trabalho, no seu próprio instrumento avaliativo.

R.98, p. 258

[XII] Havia questão que apresentava número irracional que em princípio, já assusta o aluno; Dos quatro alunos aprovados, três faziam o curso com a área.

[XII] *Física*: é vista como uma ciência difícil, que exige tempo para assimilação e operacionalização de seus conceitos e constructos técnicos. Na verdade, o progresso na compreensão da Física é análogo a um desenvolvimento em espiral.

Prof. M - Nós estávamos viciados naquela forma de avaliar, aquele padrão de avaliação estava arraigado. A gente sempre trabalhou daquela forma e abrir mão dessas coisas, que a gente tinha segurança, era difícil. Nós tínhamos medo que a qualidade pudesse escapar. Então nós estávamos correndo atrás da qualidade, mas a gente podia perder logo o quê a gente achava mais importante. Era isso que deixava a gente com bastante receio.

É difícil o professor mudar sua prática porque ele tem medo de inovar e se perder de uma provável qualidade. Na verdade, o novo sempre causa insegurança, pois que qualidade pode haver numa prática em que a maioria não é bem sucedida? De qualquer forma, o professor precisa acreditar naquilo que faz, caso contrário, não faz.

Prof. M - Então, acho que a gente foi até bastante arrojado nessa tentativa de metodologia, nós podíamos mesmo perder, perder o que estávamos mais querendo. Por isso fomos devagar, primeiro foi com o E.M., experimentando com pequeno grupo. Depois fomos

ganhando coragem, ânimo, e vendo que o que estávamos buscando estava acontecendo, e fomos ampliando. Daí o ânimo e a coragem foram cada vez mais aumentando e cada vez mais procurando maneiras de chegar lá. E a atividade, primeiro se pensou no nome Oficina, no fim a gente nem sabe caracterizar bem como é que é essa atividade, porque a gente foi experimentando e foi misturando e não sei lhe explicar bem qual é a química.

A avaliação formal, isto é, o instrumento em si não era em forma de testes, o professor ao reelaborar as provas em substituição às da CENP, procurou instrumentos em que o aluno pudesse expor mais o pensamento.

Essa alteração se deu com o cuidado para que o instrumento não se tornasse em mais uma dificuldade ao aluno, fato que acusa um distanciamento em utilizar a prova como instrumento de poder, de seleção.

Prof. H - ... Então começamos a modificar um pouco as nossas provas. O aluno precisa aprender a pensar em cima daquilo que ele estava estudando e não simplesmente responder alternativas. O primeiro passo foi mexer nas avaliações. Então, em História as avaliações passaram a ser 50% , isto é, metade de múltipla escolha e a outra metade com texto. Nesses textos, mesmo que a resposta estivesse dentro do texto, o objetivo era: 1) fornecer um pouco mais de informações que suprissem lacunas dentro do livro, de coisas que achávamos importantes e que o livro não colocava ou passava muito rapidamente; 2) fazer com que o aluno escrevesse mesmo. Lesse o texto, procurasse interpretar o texto e escrevesse alguma coisa. Isso também, na minha avaliação não é muito satisfatório, não. Ainda acho que falta muito. De qualquer forma, levava o aluno a também pensar e também a escrever. Mais para frente, para a escola como um todo estava um pouco claro em relação à educação de adulto, mas eu não posso honestamente dizer em que ponto estava.

Os instrumentos elaborados na Escola foram calibrados de acordo com um pré-definido nível do aluno, mas os professores não mantinham posturas formalizadas perante a avaliação e atribuíam às respostas incorretas, a má elaboração das questões. Nesse caso, não se furtavam em “corrigir defeitos, erros de interpretação”.

R. 95, p. 242

[I-4] Preocupa-se em modificar, sempre que possível, as avaliações no intuito de corrigir defeitos, erros de interpretação

Portanto, a reprovação significava ou que o instrumento era imperfeito ou que o professor precisava ensinar aluno a estudar:

R.94, p. 240

[XI-1] Percepção da Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica:

O porquê da reprovação: muitas vezes, o aluno não tem o hábito de estudo ou não sabe estudar corretamente, pois só dar uma lida no conteúdo não é estudar para assimilar; há casos em que o aluno não entende direito a matéria e não pede orientação para o professor porque tem vergonha e acaba se prejudicando.

Essa é uma característica marcante do aluno adulto: ele se sente exposto, se sente mal em admitir que não entende a matéria ou os conteúdos formais tratados pela escola. Aliás, essa característica não é do aluno adulto e sim do mundo adulto. O adulto se preocupa com o julgamento que possam fazer dele.

Frente à reprovação, os professores não se omitiam em reelaborar o instrumento avaliativo, isto porque a avaliação formal dificilmente é posta em dúvida na relação ensino/aprendizagem.

R. 95, p. 245

[X-10] A orientação após reprova é obrigatória, para diminuir o número de alunos despreparados para as avaliações, uma vez que muitos a fazem sem nenhum preparo. Esta medida funcionou a contento para alguns, para outros não, visto que é o aluno quem decide se faz ou não a avaliação. Reprovações ainda existem, mas a porcentagem é normal, mais ou menos 10%.

A avaliação é instrumento de poder na escola capitalista. Ela reflete a visão social de mundo que se identifica com o modo de ser, com a intersubjetividade dos sujeitos. Os resultados da avaliação são tão determinantes quanto o ato em si. Ela é um momento crucial, é entendida como o ápice, a conclusão de toda a ação pedagógica. Ela é definidora do avaliador e do avaliado, pois o avaliador manifesta sua objetividade e

subjetividade em relação ao modo pelo qual entende Educação e esta por sua vez, é um elemento da totalidade. Na subjetividade, casam-se pensamento e ação.

Para o avaliado, ela é a subjunção da vida pregressa, atual e futura, que por ser vida é vulnerável ao humano, à existência ou à morte, à condição humana. A avaliação enquanto trabalho material e imaterial, transforma, contorna, delinea a ação humana.

A força da avaliação é histórica e não é concebida como tal, é ignorada enquanto movimento histórico, porque a ideologia assim a determina. No senso comum, a reprovação é uma verdade natural. Avaliação e reprovação são pares dialéticos na escola capitalista: estão unidos, mas se opõem.

É na avaliação, que fica exposta toda a ambigüidade vivida pelo professor frente ao aluno adulto, o conflito entre “cobrar ou não cobrar”, pois a concepção internalizada é firme, inabalável, é uma “verdade eterna”. No mesmo relatório, no mesmo ano e pela mesma disciplina, a contradição emerge.

R. 95, p. 245

[X-2] Avaliação sobre os romances indicados para leitura. Todos os seis romances são efetivamente cobrados do aluno. [2]

[X-5] As avaliações resultam mais em oportunidade do aluno estar em contato com textos do Romantismo e do Modernismo, do que simples instrumento de cobrança de conteúdos.

A desconstrução desse paradigma, avaliação tida como normal, natural, somente no movimento histórico. O professor vinha com o discurso proclamado, incorporado do senso comum, mas este não é real. Era embasado em objetivos de conscientizar o aluno e sobre a relevância do cotidiano do aluno, conceitos aprendidos, mas não apreendidos, mas a realidade provoca reflexão.

Por outro lado, a questão sempre presente naquela escola, era a desistência.

R.95, p. 241

- Causas de desistência: 1) aluno não está convicto se quer realmente estudar; 2) desestimula-se porque escola fica longe do centro da cidade e devido ao tempo que terá que se dedicar aos estudos; 3) frustra-se pela expectativa de “algo facilitado”; 4) baixa estima sobrepõe diante das dificuldades de aprendizagem; 5) não se adapta à estrutura CEES (entre inscrição e início do curso há orientação geral sobre o funcionamento dos cursos), a escola com aulas diárias lhe é mais familiar, portanto transmite maior segurança.

A desistência está sempre provocando mais reflexão à reprovação, isto porque a escola tem meios para interferir diretamente na questão da reprovação e muitas vezes, consegue reverter um quadro mais negativo. Em relação à desistência, não. O aluno já se foi e a escola não tem mecanismos para recuperá-lo, especialmente no caso do aluno adulto.

R.95, p.246

[X-14] Abandono de curso ocorre devido a: problemas financeiros, distância da escola, horário de trabalho incompatível, cansaço e também devido aos fatores inerentes ao processo de aprendizagem: conteúdo, provas e metodologia.

Os relatórios apontam dentre as causas de desistência “conteúdo, provas e metodologia”. Isto demonstra que o professor questionava os elementos da didática; menos o Objetivo. É possível, então, deduzir que até 1995, o CEES ainda estava atuando seguindo o modelo original e paralelamente, havia atividades extra-curriculares ou o curso II.

Entretanto a avaliação é tão importante no processo, no trabalho pedagógico, que provoca no professor reflexão sobre sua prática. Esse movimento de refletir sobre a prática, coloca o ato avaliativo em um lugar especial, confere uma atenção a mais.

Prof. H – (...) no início do ano fazíamos planejamento e no final do ano tinha que fazer um relatório dando conta o que foi feito e o que não foi feito. Então, isso permitia com que nós avaliássemos o nosso trabalho. Aconteceu na medida em que começamos a nos preocupar, a insatisfação com o trabalho nosso, e aí digo por mim mesmo, não estava bom do jeito que estava, só que não sabia para que lado ia.

A reflexão vai promover outro conceito sobre a avaliação, o conceito passa a ser qualitativo, destronando o quantitativo. Isto sinaliza uma outra ótica, uma outra prática.

Prof. P - ...O que é uma prova? Você dimensiona em números o quanto ele sabe? Mas quando ficava com dificuldade, para nós era uma pista que aquilo precisava ser revisto. Ou, de refazer aquilo. A prova não significava um distanciamento e naquele momento, ele também ficava satisfeito. Aquela sensação de conseguir fazer, de aprender a aprender, esse tipo de fazer avaliação é o que vale.

Em meio à organização pedagógica original do CEES, um fato se destaca: a correção da avaliação. Ela ocorre ato contínuo ao seu término; é um ato individual e presencial entre professor e aluno. É bom lembrar que no CEES é o aluno quem decide pela orientação e pela avaliação, portanto necessariamente fica garantido no ato avaliativo, o contato do professor com todos os alunos.

R.94, p.236

[III-4] Produção de Texto nas Avaliações: avaliação corrigida e comentada na presença do aluno. “O contato professor/aluno permite o conhecimento do sujeito e o ato de refazer seu próprio texto após a correção, propicia o acompanhamento de seu desempenho ao longo do tempo”. A lógica da elaboração da avaliação: a) texto; b) estudo do vocabulário do texto, quando o aluno poderá consultar o dicionário; c) compreensão do texto; d) exercícios de gramática sobre o conteúdo do módulo; e) produção de texto.

Prof. P - Avaliação no CEES é um momento de aprendizagem para o aluno, porque na hora do: que é que sabe e o que não sabe, se ele perguntava, era o melhor momento para responder. A gente não tinha aquela postura de negar a informação porque ele estava fazendo prova, naquela hora ele estava aberto, ele estava com a mente aberta para aquilo, o campo estava preparado, a gente conduzia o raciocínio, era um momento de aprendizagem fantástico, era melhor momento de fertilidade intelectual dele. Nós não fazíamos o exercício por ele. Quando corrigia a redação, dava para você além de checar o conhecimento desse aluno, dar pistas, poder usar o dicionário.

Prof. B - Mesmo durante a correção da prova individualizada, a troca era muito rica entre aluno e professor. Você podia ensinar naquele momento; quando você resgatava algumas coisas, quando você mandava ele retornar, fazer uma produção escrita um pouco mais elaborada.

Pelas bases teóricas em confronto no CEES, a avaliação poderia perseguir os pressupostos da concepção tradicional – reprodução do conteúdo comunicado, ou, incorporar os princípios da teoria comportamental – atingir os objetivos estabelecidos, os das disciplinas, ou seja: estímulos às respostas esperadas, conforme uma programação prévia, geralmente operacionalizada por meio de testes de múltipla escolha.

Até o momento, pelas análises realizadas, a questão de fundo é o desconhecer o aluno e em oposição uma luta conceitual interna do professor.

Prof. H – Então comecei. Tive ajuda dos professores que já estavam lá para me orientar, porque o trabalho era completamente diferente(...). Porque, veja, as nossas reuniões começaram a ser levadas para uma direção com a preocupação para uma escola mais integrada, onde todos sabiam o que é que o colega estava fazendo, porque o que a gente estava procurando fazer era uma linguagem comum para fazer um projeto voltado para o adulto. Então, as nossas reuniões já começaram, se no começo eu não sabia nada de EJA e penso que a maioria de meus colegas também não, o trabalho era feito em cima daquilo que a gente sentia, a necessidade das angústias (...)

Prof. A.D. - Não, acho que naquela época a gente sabia que não era o que precisava, mas a gente ainda patinava um pouco em querer saber o que é que era.

Diante do aluno adulto, o professor se confronta com o caráter que sua prática pedagógica perpassa. A seletividade fica explícita.

A alienação na não-materialidade do trabalho pedagógico dirigido à criança é emblemática, visto que à criança ou ao adolescente, existe o por vir, o estado de adultez. Ele (professor) acredita que está *qualificando* seu aluno para a *economia* e *formando* para a *política*, forjando um sujeito para o futuro, em que a concretização da ação se dará no futuro. Um equívoco importante, pois sujeito sempre se é, independente da idade e sempre

sujeito em ação. E, em se sendo, cada vez mais se será. Com o adulto não há respaldo no por vir, ele está ali, real e concreto.

Entretanto, a função social daquela escola objetivamente não era selecionar, até porque, não se pode selecionar o já selecionado. Pelo fato de se tratar de escola de educação básica exclusiva de aluno adulto e, todo o corpo docente da escola estar voltado para esse aluno, manutenção para adiar a exclusão ou a determinar uma inclusão classificatória entra em contradição visível e palpável, pois ao se manter o aluno, ele continuará a percorrer os estágios de todos os cursos oferecidos. Continuará reflexo daquele espaço social.

No entanto, o instrumento avaliação formal não tinha uma finalidade em si mesmo. Ela representa em que medida o domínio ou apreensão do saber ocorreu. Eis então, a resposta para a pergunta sobre qual saber.

Prof. H - Quero dizer que as nossas provas também, as nossas avaliações. Entra a questão da leitura, por exemplo, Campinas. Era sempre um texto, um texto pretexto em que ele deveria apontar quais eram os problemas da cidade. Por aí a gente poderia ver a leitura que a gente estava pretendendo que ele fizesse. Isto é, entendendo e refletindo sobre aquilo. Eles conseguiam escrever o texto, falando eles próprios sobre os problemas que eles enfrentavam. Aquela prova tem que servir para que ele possa refletir sobre o que ele leu, o que ele estudou e manifestar a opinião dele. Deu para entender? (...) Sobre Campinas: Qual o problema que lhe afeta? Mas não parava aí, perguntava qual a solução que você proporia. Mesmo com a múltipla escolha, abria espaço para conversar.

O saber que o aluno adulto deveria demonstrar tinha como base: escrever seu pensamento, crítica e solução às questões do cotidiano.

Dialeticamente, a ação pedagógica empreendia-se na permanência em oposição à desistência/evasão, que é a manifestação de resistência por parte do aluno adulto. É a sua forma de resistência, resistência passiva, mas é resistência. Resistência a um saber com qual ele não se identifica, não lhe faz sentido. É como se aquele conhecimento não lhe dissesse respeito e assim lhe é indiferente.

Prof. B - Ele desiste do curso. Se for uma aula maçante, em que ele tem de lidar com a fome, com o cansaço, com o parente que deixou, com o filho que deixou, se você não for criativa o suficiente, ele não vai. Desiste. Se tiver um portão fechado, ele pula, se tiver um portão aberto, ele sai.

Prof. M – (...) E nossa primeira tarefa com esse aluno, era mostrar para ele que a Matemática era uma ciência da natureza, que tava aí no cotidiano das pessoas e que inclusive, é inerente à vida das pessoas e quer você queira, quer não, você está praticando a Matemática todos os instantes da sua vida. É muito difícil você passar mais do que alguns minutos sem ter algum ato onde a Matemática está te auxiliando de alguma forma, consciente ou inconscientemente tem aí a Matemática envolvida. E por ser uma coisa tão natural e tão íntima da gente, da vida, do cotidiano, porque é que tenho que ter medo de algo tão íntimo e tão próximo. Não é possível, não tem cabimento isso. A primeira tarefa nossa era isso, desmistificar, mostrar para eles que era uma ciência natural, comum, presente na nossa vida e que eles tinham muito conhecimento sobre isso. Isso era muito demorado. Com relação à Matemática era isso que a gente sentia.

Para o aluno adulto, a avaliação formal está correlacionada à reprovação. A aprovação é um fim em si próprio e antes de qualquer outro objetivo, significa superar uma barreira imposta. É o reflexo já internalizado da organização maior, da superestrutura, que o condiciona. O conhecimento, o saber, nessa trama seletiva, é secundário. É o jogo, o enfrentamento das relações de classes sociais. O aluno adulto já entendeu a mensagem, muito antes que o professor. Por isso, ele pragmaticamente se objetiva na avaliação. É a luta de classes em confronto.

R. 95, p. 245

[X-12] Resposta do aluno no diálogo de correção de prova. “Você pensa assim mesmo? Não. Acho que eu sou de outro planeta, mas se respondesse o que eu achava realmente, vocês iam me achar louco, e aí eu não ganho nota”.

No CEES, a orientação oficial era para que se corrigisse a avaliação na presença, diante do aluno, porém o professor deveria reservar-se em uma postura neutra. Acaso houvesse necessidade de alguma manifestação por parte do professor, ele deveria encaminhá-lo para a orientação, para a sala de estudo (cabine). Lá sim, seria o local apropriado para elucidar ou se

manifestar sobre os erros. Ainda a recomendação era para que a orientação individual não se transformasse em aula particular.

Ao subverter essa determinação, ao rejeitar as prescrições do CEES e, em especial no ato da avaliação, o professor também resistiu às determinações da estrutura. Ele se impôs. Por sua ordem, interrompeu um processo em que ele era mero espectador, recolocando-se como um dos atores do processo. Ele não abriu mão de o ato de decisão ser dele, professor, isto porque a avaliação é ação de seu domínio, de seu julgamento.

Prof. B -... das provas que recebia da CENP, serem modificadas, porque as provas da CENP eram padronizadas ... Elas eram provas dentro daquela linha antiga metodológica, como a gente tentou mudar a linha metodológica, as provas não poderiam mais ser de acordo com aquela linha. Então nós também tínhamos provas modificadas dentro dessa nova tendência metodológica. As provas tinham questões que eram correlacionadas com o cotidiano do aluno, as provas tinham questões práticas (...) Ou seja, mais uma vez nós mostramos a resistência dos professores e da gestão, que, nessa ocasião, acreditava que pudesse haver uma escola para ensino de Jovens e Adultos com características que funcionassem melhor do que aquele material antigo. Essa metodologia antiga não condiz(ia) com ensino de Jovens e Adultos, principalmente eles precisam de metodologia diferenciada, aquela conteudista principalmente para eles nada a ver.

Com o formalismo não incorporado, o professor extravasava toda sorte de impressões durante o ato da correção. Na avaliação, a correção era comentada, pois o ato, o momento da avaliação era considerado um momento de aprendizagem. Portanto, aprendizagem para o aluno e para o professor.

Prof. H. - Na verdade, o momento de diálogo era mais aí mesmo. As provas, corrigíamos junto com aluno. O que estava errado sempre explicávamos: “você errou, porque”. E os textos tinham que ser claros e estavam relacionados com o que ele tinha estudado. Era uma narrativa, por exemplo: Revolução Industrial no Brasil. Então, a prova tinha um texto sobre Revolução Industrial, em que ele lia e estudava na prova. Uma vez estava corrigindo uma prova e fui explicando todo o processo, como se dera a revolução industrial, a

submissão do trabalhador ao capital. Daí, o aluno me falou: “Sabe professora, agora não é mais assim”. Eu quase caí das pernas, ele estava explicando História para mim! Ele me explicou como era então e, na verdade, ele me descreveu a globalização, porque ele já estava vivendo aquilo.

Assim posto, no ato avaliativo prevalecia espontaneidade. A informação não formal, ora sublinhar, ora explícita.

R.94, p.239

[X-3] Momento da avaliação é o mais importante, quando alguma questão apresenta dificuldade ou cria ambigüidade, ela é refeita.

R. 95, p. 242

[I-3] O trabalho de reorganização, reavaliação das provas é contínuo, contribuindo para a própria reciclagem dos orientadores, atualizando-se leituras de livros e textos....

[I-4] Preocupa-se em modificar,... dando oportunidade de o aluno mostrar seu potencial crítico, sua opinião, suas experiências como agente efetivo da História.

O professor conferiu ao ato avaliativo uma outra significação de poder. Na explicitação da avaliação formal, não se encontra a prevalência da concepção tradicional e tampouco da comportamental.

Prof. M- Então, depende como se entende o que é uma avaliação. O que é que é avaliação? Se a gente entender a avaliação como um diálogo, uma conversa, uma troca de experiências, é uma avaliação! É isso que a gente fazia lá com as nossas atividades, nós trocávamos experiências e de...*Com o aluno?* Com os alunos e de uma forma incomum. Porque até então, o aluno na avaliação formal, era colocado a ele algumas questões e ele tinha que dar conta daquelas questões. De maneira que ele pudesse, por exemplo, ter muito mais conhecimento do que aquelas questões estavam exigindo dele e a gente não ficava sabendo. Porque a gente fechava naquelas questões, respondeu aquele número de questões ele está apto, não respondeu não está apto. De repente aquelas questões não representam o conhecimento dele. Então, aquilo lá era uma ... uma... como diria, era triste mesmo, era muito triste, porque a gente fechava a possibilidade dele mostrar o que ele sabia. E, a gente não sabia disso, a gente achava que ele não sabia nada. E que ele estava indo lá e que a gente ia oferecer para ele um banquete. Que nós tínhamos muito pra oferecer e que eles iam só para buscar, para buscar, e fomos percebendo felizmente, que não era bem assim.

Prof. AD - Porque você corrigia a prova ... Na rede você aplica a prova, corrige a prova em casa e entrega para o aluno. O aluno, às vezes, nem olha o que você corrigiu, não cresce, não vê o que errou e não faz daquela correção um aprendizado. E ali, se você fizesse a mesma prática, como o aluno não vinha com certa frequência, ele nunca ia saber o que errou e porque errou. Então, o fato de você corrigir a prova na hora e na frente do aluno, era uma maneira de você estar enriquecendo o aprendizado dele. Ele está vendo onde errou e você ainda poderia até dar oportunidade a ele de repensar aquela questão, refazer a questão, crescer e aprender realmente. Então a correção era algo assim, a correção presencial, era algo que enriquecia muito e acho que até hoje enriquece bastante o aprendizado do aluno. Inclusive, às vezes, acontecia dele não ter nem entendido o que você estava perguntando e a hora que você começava a querer explicar ...ele dizia: “Ah! Agora entendi o que você está perguntando, então, agora, sei responder”. Então, era uma maneira até do aluno interpretar melhor a questão que estava na prova, e também, o retorno disso para o professor era importante, porque ele conseguia detectar pontos na avaliação que eram ruins para o aluno. Que não era “legal”. Que aquela questão poderia ser modificada. Modificar o enfoque da pergunta, modificar alguma coisa que facilitaria o entendimento dele e ele retribuiria melhor. Ele teria um aprendizado melhor.

Se a avaliação é um momento de aprendizagem, onde se conversa, é quando é possível realmente haver diálogo, que serve para mostrar os equívocos de linguagem e serve para saber que o aluno vive na prática a “globalização”, portanto o professor passou a entender o significado do cotidiano do aluno, começou a perceber o aluno adulto que, como tal, tem vivência, experiência, tem conhecimento prático.

O arbítrio dos seres em sociedade, as opções inerentes ao ser humano, são constituídas na complexidade das relações, das inter/ações, pois a predisposição do Ser é ser mais humano. Esse não é um caminho linear, ele é histórico e, como tal, as consciências vão se apercebendo, se refazendo, se transformando. É pela consciência possível que as razões e os motivos são entendidos.

R. 96, p. 249

[IX-10] É ainda nas avaliações que se pode ‘praticar’ novas tendências: valorizar a vivência, suscitar debates e não valorizar a memorização de estruturas.

R. 98, p. 253

[II-D] Rediscutir os meios avaliatórios, fazendo que a mensuração da aprendizagem passe, cada vez mais, a ser diversificada, respeitando as características e habilidades individuais do aluno.

R.98, p. 254

[VII-8] Análise e seleção dos conteúdos do livro que seriam tratados como atividade e os que teriam “avaliação com correção orientada”.

R.98, p. 257

[XI-13] Solicitar dos alunos explicações, justificativas e argumentações orais são aspectos do raciocínio, que não ficam evidentes nas avaliações escritas.

[XI-14] Seja valorizado qualquer indício que revele desenvolvimento do aluno nos conhecimentos, nas formas de se expressar, de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas.

A avaliação é a categoria que está sempre permeando as ações e pode ser realizada de duas maneiras: a formal, via instrumentos escritos, e, a informal, o juízo de valor sobre pessoas, atos, ou, a percepção social de fatos e pessoas.

O conceito “formal” em filosofia é relativo às leis, às regras ou à linguagem próprias de determinado domínio do conhecimento, e que se consideram independentemente do conteúdo, da matéria ou da situação concreta a que se aplicam. Na tradição clássica, a lógica formal, por exemplo, é o estudo das formas (dos conceitos, juízos e raciocínios) e leis do pensamento. Ao se adjetivar de formal, a avaliação, está sendo conferido ao ato, o sentido de não ser espontâneo, que se além às fórmulas estabelecidas, convencional. Portanto, o conceito formal acrescido da desinência ou prefixo latino *in*, insere o conceito de negação, é a avaliação destituída da formalidade, ela continua relativa às leis, às regras ou à linguagem próprias, porém de determinado domínio do conhecimento e dependente do conteúdo, da matéria ou da situação concreta.

Retomando a questão de que o aluno adulto era um total desconhecido do professor, esta é uma questão absolutamente central, pois ela expõe as lacunas da formação acadêmica, tanto quanto ela tem sido algumas vezes, causa de políticas sociais/educativas totalmente desconexas, já amplamente demonstrado nos capítulos precedentes. O registro dos anos 2000 e 2001,

com base em outros documentos que não relatório, pode referendar o exposto. Porém, naquela escola ela veio para o centro das atenções, suscitando muita reflexão.

R.94, p.240

[XI-3] Percepção da Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica:

Elaborar questionários para aluno concluinte de curso, para colher informações, via aluno, sobre cada área, para que falhas e acertos fossem apontados, para se aperfeiçoar; e, levantar o perfil do aluno.

Junto ao relatório de 1995, encontrou-se um documento em anexo, contendo várias percepções acumuladas nos momentos de encontro individual, coletivo, cognitivo, dentro ou fora do ambiente escolar, nas situações formais ou informais, elaborado com o nome de “Perfil do Aluno – Postura do Professor”. Esse documento apresenta a identificação do aluno daquela escola, sistematizando conhecimentos adquiridos até então, refletindo a busca por uma generalização.

Ele é sinalizador de que o professor precisava e queria saber quem era seu aluno, pois ficou estabelecida uma postura para sua ação pedagógica.

No Anexo III, está o documento transcrito, que descreve o aluno do CEES por grupos etários: adolescente, adulto e idoso, apresentando suas características físicas, emocionais, cognitivas e sociais.

Pelas características sociais, eram feitas distinções significativas no grupo Adolescente e no grupo Adulto; e, dentre várias particularidades, também apontavam as de gênero. Mesmo que o grupo Idoso fosse quantificado como o de menor número, igualmente foram descritas suas especificidades. A cada grupo analisado, o documento apresenta atitudes, posturas que o professor deveria ter ao se relacionar com o aluno. Também apresenta observações em relação aos portadores de necessidades especiais, em que os professores se confessam despreparados.

A cada grupo analisado, vinha um rol de características cognitivas, físicas e emocionais, fechando as análises com indicações para o professor atuar. Embora seja um documento em bases empíricas, ele é irretocável.

Na introdução do documento era apontado que os traços sócio-econômicos possibilitavam maior coesão e identidade e nas conclusões finais, indicavam os “fatores que influenciam na aprendizagem dos adultos” e “observações específicas para as áreas do conhecimento”.

A elaboração desse documento tinha objetivo certo, razão clara no interior daquela escola,

R. 94, p. 240

[XI-4] Posturas diferentes entre os professores de uma mesma área, no atendimento, têm como consequência: acúmulo para professor que trabalha melhor, pois aluno acaba procurando sempre aquele que explica melhor e lhe dá mais atenção. Portanto: as áreas devem atender de modo unificado e não diversificado.

Entretanto, para que esse documento fosse elaborado a categoria empírica Percepção/Entendimento recebeu certa relevância, mereceu poder de elucidação. Foi desencadeadora de reflexões. Essa categoria empírica deu sustentação para as outras categorias de análise. O professor intuía que precisava ter mais informações sobre o aluno e isto poderia ser desenvolvido se o conhecesse melhor, acaso se aprofundasse no conhecimento daquele sujeito.

Como a avaliação formal foi uma das primeiras mudanças que o corpo docente fez em relação à estrutura e organização do CEES e através dela, deste ato de rebeldia, começou a se aperceber daquele aluno, o professor também começou a inserir a prática de avaliar informalmente suas “inovações”.

R. 94, pp. 240,241

[XII] Reflexões da Área de Português sobre as Aulas de Redação:

Aspectos Positivos

- a) troca de impressões entre aluno/ professor e aluno/aluno;
- b) visão do aluno ampliou-se sobre aspectos sociais, psicológicos e estéticos do texto, permitindo melhor embasamento para a produção de textos;

- c) momento privilegiado para o aluno expressar-se oralmente, explicitando sua visão de mundo, resistências em relação à leitura e à produção de textos. Grande oportunidade para falar sobre a vida pessoal, decepção, alegria e conquistas;
- d) paralelo entre os temas abordados: realidade social do país e situação da vida pessoal do aluno, considerado o momento mais rico.

Aspectos Negativos

- a) quando havia poucos alunos a espontaneidade das opiniões se perdia e a hora custava a passar. Solução para o próximo ano: agrupar maior número de alunos em cada aula.

À medida que o professor começa a acumular informações sobre o aluno, mudam-se as estratégias, resignificando cada ato, cada prática.

Através dos momentos de interação entre professor/aluno, aproveita para acrescentar dados àquilo que estava sendo formado. A orientação inicial era um momento propício para obter informações, para conhecer o aluno. Com a opinião do aluno ouvida, ela começa a interferir nos projetos, nos cursos oficioso e oficial.

R. 94, p. 241

[XII] Opinião dos alunos, por meio de enquetes, questionários, realizados pela área de *História*:

“Apesar de as aulas serem boas, o fato de serem com hora marcada causa dificuldade ao aluno”. [1]

“Os projetos são úteis, mas o tempo na escola deve ser mais objetivo”. [2]

“...não tem tempo disponível, já pesa muito fazer a avaliação que é a principal preocupação”. [3]

[XIII] Resultado da Pesquisa da Área de *Geografia* sobre Aulas:

“ fazer avaliação é sua principal preocupação, devido ao tempo disponível”.

A princípio, a opinião do aluno foi ouvida em alguns momentos e, embora o aluno diga claramente que o tempo na escola deva ser mais objetivo, o entendimento possível foi “sua principal preocupação é fazer

avaliação”. Talvez, o aluno quisesse dizer que o tempo na escola devesse ser mais significativo.

Por meio de questões abertas, “dando oportunidade de o aluno mostrar seu potencial crítico”. (R. 1995: I-4, p. 242), os professores compreendiam a avaliação como mais um momento de conhecimento para ambos os lados, e assim, dentro da especificidade da matéria, mesclavam a avaliação formal com a informal, com a possibilidade de conhecimento do sujeito avaliado. (R.1996: IX-10, p.249).

Pela avaliação, procuravam resposta crítica e não mera devolução de conteúdos. Para alguns, isto já era entendido também como um momento de aprendizagem.

R.94, p.236

[III-4] O contato professor/aluno permite o conhecimento do sujeito e o ato de refazer seu próprio texto após a correção, propicia o acompanhamento de seu desempenho ao longo do tempo.

Entre pesquisa, questionário e reflexão, a escola foi acumulando informação sobre o aluno e ele começou a conduzir a prática pedagógica.

Com a criação do tempo escolar, parâmetros de frequência, professores articulam o procedimento criado ao estabelecimento de vínculo com o aluno.

R. 95, p.243

[II-7] Acesso obrigatório, aluno adquira hábito de frequência, compromisso de retorno à escola facilita laço. Frequência maior, alterando quadro de desistência.

Prof.AD - Então eles iam “no vai da valsa”, aí a gente via que as pessoas ficavam na escola muito tempo e não progrediam o suficiente, pelo tempo que estavam lá. Então aí, a gente resolveu numa reunião, estipular uma frequência mais rígida, com atividades obrigatórias mais rígidas. Para que o curso fluísse mais, para que eles estudassem assim mais sistematicamente para que produzissem melhor mesmo. (...) porque tinha um conteúdo no começo do mês, aí eles voltavam no final do mês e aquilo que você batalhou ali, já tinham esquecido, não tinha uma continuidade Então o aprendizado não ficava.

Prof. B - Eu acho assim, em Biologia a gente tem um certo privilégio. Porque a Biologia está na realidade das pessoas, no dia-

a-dia e no cotidiano. Ainda mais o aluno adulto que já traz essa bagagem de vida. Então, se você for discutir saúde, ele se interessa. Se for discutir meio ambiente, ele se interessa. E eu acho que era um trabalho formiguinha. Não posso lhe dizer que atingíamos todos os alunos, não, mas atingia certa proporção de alunos que freqüentava mais, aquele aluno que estava mais na escola, diariamente. Ele conseguia se utilizar mais desse tipo de material. Aquele que ia esporadicamente à escola, ele ficava um pouco distante daquela proposta. Quando a proposta da escola exigiu que ele freqüentasse mais dias, então eu acho que favoreceu nesse sentido, dele se envolver mais com aquele projeto.

A opinião do aluno, sua manifestação ou sua avaliação serve para nortear as “criações” e serve de análise e reflexão por parte do corpo docente.

R.96, p. 246

[II] Depoimento de Alunos:

“... graças à Freqüência Mínima, terminei meu curso”.

“Por que vocês não inventaram isso antes?”.

“...vim várias vezes à escola, devido à freqüência mínima, pois nem sempre estava com vontade”.

E, reflexão:

R. 96, p.247

[III] Reflexão sobre o Depoimento dos Alunos

Será que nós, os adultos, temos traços culturais para o ilimitado? Deixar a decisão de assumir a responsabilidade, como é o caso de voltar a estudar, exclusivamente nas mãos do adulto trabalhador, não pode significar certo desinteresse por parte da instituição na qual pretende se vincular? Aquilo que se possa fazer leitura de controle ou autoritarismo, é assim entendido por aqueles que via de regra, contam com fatores mais adversos? No imaginário do aluno, escola não será justamente um local de regras mínimas, de parâmetros socialmente aceitos que se transformam em metas a serem atingidas?

Os professores aproveitavam as inserções feitas na metodologia para continuar acrescentando impressões à noção, ao conceito de aluno adulto que estava sendo formado.

R. 95, p 243

[II-4] Estimulando alunos a uma maior participação nas aulas, pois se considera muito importante fornecer oportunidade de observação e análise para além do conteúdo livresco.

Prof.AD - Na orientação inicial, se ela era individual, porque lá tinha vários momentos de orientação inicial. Tinha uma orientação inicial quando você recebia um grupo de alunos que estava iniciando na escola, então essa orientação era coletiva. Então, você dava uma orientação inicial para vários alunos juntos, então, o máximo que você conhecia e ficava, era o nome dele, eu sou fulano, eu sou sicrano e parava aí. (...). Agora, quando você fazia uma orientação inicial individual, você conversava mais com o aluno, perguntava até onde ele havia estudado. Se ele tinha dificuldade naquela disciplina ou se não tinha, né. Como que ele estudava, e aí você tinha oportunidade de orientá-lo como estudar de uma maneira melhor a sua disciplina. Deixá-lo assim mais a vontade para ele voltar e perguntar mais coisas, sendo que na orientação inicial em grupo, você não tinha esse retorno, você não podia estar conversando de um por um e sabendo da dificuldade que tinha ou que não tinha. O máximo que você podia ouvir era: “Ah! Eu detesto Matemática e cáí justo... A minha primeira matéria é Matemática”. Isto podia acontecer. Ou: “Eu detesto Física, Física é super difícil e a primeira matéria que me deram foi Física”. Então isto podia acontecer, não tinha chance de saber o que eles tinham aprendido ou não.

Enquanto tinham generalizações sobre o aluno adulto não duvidavam das verdades dos livros. Não tinham segurança suficiente para criticar aquele conteúdo oficial, portanto não se permitiam autorizar mudanças. A Ed. Artística, que partira da própria escolha e definição de curso, apresentava um leque delimitado de opções, mas tinha por parâmetro: “em que o aluno dá sua opinião sobre as emoções sentidas” (R. 1994: I, p.235).

Na procura de estabelecer relação entre aquilo que deve ser aprendido e o cotidiano do aluno, só quando efetivamente relacionaram o conteúdo formal com a vida do aluno, puderam sentir o momento como rico, (R.94: XII-d, p. 240), muito embora, cada um no seu tempo, cada um com sua consciência.

R. 95, p. 243

[II-5] Relacionar o conteúdo do módulo com sua vivência fora do âmbito escolar.

[II-6] A partir da visualização e comparação entre o módulo e o concreto se estabelece a associação tornando-se muito gratificante para professor/aluno.

[II-8] A partir do cotidiano do indivíduo chegar a conceitos básicos de *Física*. Vivenciando o conhecimento físico adquirido – verificar a criatividade do aluno, alunos ficaram à vontade para escolher assunto que quisesse. Resultado gratificante.

Após releitura dos procedimentos originais do CEES, com a apropriação do conceito sobre o aluno adulto, apreendem o caráter político da relação ensino/aprendizagem.

R.96, p.249

[IX-8] Valorizar a relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, visando a melhoria da qualidade de vida.

Encontrando a objetivação do conteúdo e do espaço escola.

R.98, p.254

[VII-1] Debate e reflexão sobre assuntos freqüentemente abordados. Através de folhetos, reportagens e tópicos relativos à saúde e bem-estar fizeram-se trabalhos de conscientização, visando respeito, dignidade e responsabilidade.

[VII-2] Incentivado: criações dos alunos, suas produções artísticas e literárias. Foram selecionadas as melhores redações, que deram origem à composição do “Livro de Arte”, com ilustrações feitas pelos alunos na sala de Educação Artística.

[VII-3] Houve esforço para tornar o espaço de estudo em sala ambiente.

[VII-4] Despertar o gosto do aluno pela Crônica, gênero leve, rápido, ligado ao cotidiano de cada um e propiciar diálogos sobre assuntos da realidade.

[VII-6] As três apostilas sobre História da América passaram a ser uma única apostila, elaborada pela área, contendo os três períodos da América, numa linguagem mais clara e objetiva, o que melhorou a compreensão dos alunos.

Pela relação com o aluno, a transformação se dá na redefinição da comunicação do conteúdo a ser transmitido pela escola.

R. 98, p. 257

[XI-13] Solicitar dos alunos explicações, justificativas e argumentações orais são aspectos do raciocínio, que não ficam evidentes nas avaliações escritas.

Sobre a substituição do material didático, de módulo para o livro do Telecurso 2000:

R.97, p. 250

[II] Percepção do Aluno sobre os Livros do Telecurso 2000:

“Eu acho que o livro do Telecurso 2000 é ótimo em termos de ensino e aprendizagem. Com apenas uma vez que a gente lê já é suficiente para que na volta à matéria a gente entenda o que parecia difícil”.

“No livro novo, as explicações e informações são bastante úteis para o dia-a-dia e principalmente para o conhecimento”.

“É um curso de fácil linguagem e direto no ponto de vista do assunto a ser tratado. É um curso gostoso e que dá vontade de aprender cada vez mais, e também um dos fatores de seu sucesso é ter um corpo docente de nível”.

“Quero agradecer o conhecimento adquirido por mim do novo Telecurso 2000 e também aos professores por seu empenho e dedicação”.

A relação entre os sujeitos foi conferida, refletiu e foi reflexo social.

R. 99, p. 263

[VIII] Percepção do Professor:

Grande interesse dos alunos nas oficinas de redação. [1]

Através de Painéis Informativos, conversas e debates; exposição de assuntos como Meio Ambiente; Saúde; Trabalho; e, Consumo. Boa participação dos alunos. [2]

R.99, p.264

[IX] Questionários Respondidos pelos Alunos:

Ciências/Biologia – Tema: Você tem ajudado a preservar o meio ambiente? Alunos desperdiçam mais energia tomando banho demorado, com TV ligada ininterruptamente e deixando porta de geladeira aberta. Poucos jogam comida no lixo.

Física – Pesquisa para saber o que o aluno pretende fazer após concluir ensino médio, em termos de estudo:

Grande maioria, fazer vestibular em áreas humanas. Maior opção: Direito. Justificativa: fácil de entrar; grande mercado de trabalho; não exige conhecimento das exatas; há curso noturno, posso trabalhar e estudar; mensalidade mais barata.

Professor questionou aluno que julgava ter condições para engenharia. Aluno respondeu não ter condições financeiras para tal curso e que as escolas públicas não são para alunos trabalhadores, talvez curso técnico.

Aluno inscreveu-se para curso de licenciatura em Física, pois acha a matéria interessante e porque número de professores de física em São Paulo é reduzido.

Curso mais pretendido: Música. Alunos que tocam na noite e pertencem a bandas ou conjuntos bem como da Orquestra Sinfônica.

Alunos que não pretendem fazer curso superior justificam pela falta de condições financeiras, embora o sonho fosse chegar à Universidade.

Pela Percepção, o professor buscou finalidade para sua prática pedagógica e, por conseqüência para a escola. É perceptível todo o movimento ocorrido no interior daquela escola, movimento entrecortado por avanços e recuos.

No tempo e com o tempo é que o pensamento pode mudar, se transformar. Em 1994 :

R.94, p. 239

[X-1] Alunos mais idosos têm muita dificuldade de aprendizagem e são mais lentos.

Enquanto que, em 1998 :

R.98, p. 256

[XI-2] A área detectou que, em parte, a lentidão é do próprio aluno que “quer fazer devagar para aprender”.

O alcançar antes, de alguns, e o processo mais relutante de outros. É perceptível também o esforço para realizar um instrumento que fugisse da proposta original.

R. 94, p.237

[III] Área de Ciências/Biologia: (...) para que aluno veja o que lê nos módulos.
(...) Realizar experiências para discussão posterior.

Prof. B - Nas provas, nós tínhamos algumas questões que o aluno podia fazer experiências, mini-experiências que ajudavam o aluno chegar a conclusões, que saíam dessa linha conteudista e entrando por uma linha mais diferenciada de aprendizagem.

As categorias Percepção e Entendimento estão alimentando Mudança/Transformação. Na reelaboração da avaliação e/ou conteúdo: o

professor ao justificar esse trabalho, dizia: porque o material escrito ficava ultrapassado; para sua própria atualização (do professor) (R 95: I-3, p. 242); e, porque os professores estavam compondo um conceito sobre o aluno adulto. (R.95: I-6, p. 242)

Retomando as análises das categorias Método e Conteúdo, segundo o foco da categoria Avaliação, verificam-se as mudanças havidas.

R.96, p. 248

[IX-1] Através da premissa de que tudo que se lê se escreve, a área vem conseguindo despertar no aluno, a habilidade de descobrir o assunto, chegar ao tema.

[IX-4] Aluno adulto traz rica experiência de vida que precisa ser aproveitada e sistematizada para se atingir aos objetivos.

Prof. P – (...) até por uma questão de tempo, a escola, para aluno adulto, acho que tem que significar... aquilo que ele lê tem que trazer uma elucidação, uma complementação para seu dia a dia.

O professor resignificou o seu conceito de aula, muito distante da concepção tradicional.

R. 99, p. 261

[IV] *Matemática*: Para atividade, ficaram os assuntos que melhor permitissem a construção do conhecimento através da confecção e manipulação de material concreto; e, conteúdos com maior dificuldade de compreensão e assimilação, por exemplo, produtos notáveis e fatoração.

Prof. M - *Você diria que é uma aula?* Uma aula?... Se a gente entender aula como uma comunicação de duas mãos, não diria uma aula onde há um monólogo, onde o professor falando e os alunos estão ouvindo, mas uma aula onde as pessoas conversam...pode ser.

Ao articular que o caminho da aprendizagem está diretamente vinculado com o conteúdo definido a partir do conhecimento sobre e com ao aluno, os professores retomam as definições de conteúdo e de procedimentos, ou seja, método.

R.96, p. 249

[IX-11] Continuar a investir na receptividade na orientação inicial; estimular à procura por orientação; aproximação professor-aluno na sala de estudo e na correção da avaliação.

Prof. P - A gente tinha mais coisa para dar para esse aluno, tínhamos alunos de diferentes competências, era muito bom ver aquele aluno procurando a gente como fonte. Se aquele aluno nos esgotasse em tempo e conhecimento que tínhamos, a aprendizagem era mais completa. Sempre havia por intermédio do professor uma complementação.

R.96, p. 249

[IX-14] Nas práticas de laboratório: aluno tem a exposição do método científico de modo concreto. Relacionar teoria com cotidiano. Muitos experimentos realizados com material simples inspiram colegas.

Prof. B - As provas tinham questões que eram correlacionadas com o cotidiano do aluno, as provas tinham questões práticas, em determinados momentos eles tinham que equilibrar coisas para saber coisas da gravidade, então não era raro ver alunos equilibrando borracha no meio da prova, tirando algumas conclusões, então tivemos esse privilégio de poder mexer também nessas provas que tinham essa linha antiga. (...) Nas salas de estudo, a gente tinha liberdade de fazer metodologia diferenciada, também com pequenos grupos de aluno, com aulas práticas, aulas teórico práticas, e mesmo em provas.

A princípio, por meio de uma generalização, o aluno era uma espécie de tábula rasa, concepção própria da teoria tradicional.

Prof. H - Mas nesse meio tempo, fomos procurando modificar também nosso trabalho com os alunos. As aulas não estavam dando certo. Porque a gente fazia era reproduzir o livro e jogar, jogar, jogar, tudo aquilo em uma fala de uma hora em cima deles. Na verdade, até esse momento, quando a gente dava as aulas, não havia muito, a preocupação, embora a consciência de que aquele conteúdo não estava sendo muito correto para o aluno adulto, nós não tínhamos ainda ou criado em nós mesmos, ou nas próprias condições de trabalho, questionar, o que, por que e como fazer tudo aquilo lá. Incomodava, mas a gente não sabia o que fazer aquilo lá.

(...) Na verdade, não me passava pela minha cabeça que ele pudesse ter conhecimento.

Prof. M – A gente estava incomodado, vendo do jeito que estava, não estava bom. Aliás, esse incomodado, que estou dizendo entre aspas, era natural em nosso meio, graças a Deus. A gente nunca estava plenamente satisfeito com os resultados. A gente estava constantemente incomodado com os resultados. Querendo frequentemente, arranjar algum jeito de melhorar e realmente a estrutura do curso, não sei como me expressar, não queria usar a palavra medo, mas era um receio que a gente tinha...(…). Ah! sim, quando você falou do tema gerador, do projeto, também tinha isso. Na escola regular, a gente mal trabalhava com os colegas de área. Também foi um aprendizado trabalhar com os colegas de outras áreas. Isso era incomum na escola regular, mesmo na mesma disciplina.

R. 97, p.250

[VI-1] A área está preocupada com a formação de um cidadão efetivamente participante na sociedade.

Prof. H - O conteúdo não favorecia essa conscientização não. Pegamos o E.F., a leitura era buscar um conteúdo mais próximo do aluno. Então, inserimos também no 1º grau, apostilas. Algo que questionavam muito, que chamava nossa área de jurássica, porque dávamos pré-história. Para que saber dos australopitecos? Então, fizemos uma apostila, tentando mostrar o cotidiano do povo, isto é, qual era a cultura de um determinado povo, em uma determinada época. Essa era para chamar atenção dos diferentes povos. Fizemos outras apostilas, sobre o Trabalho, outra sobre Cidadania, uma sobre a História de Campinas e eu não me lembro a outra. Por que razão essas? Bom, nós queremos que esse aluno fique mais próximo, nós queremos que essa História ele perceba que é a nossa própria História. Era isso que nós pensávamos, podemos até não ter feito de forma correta. Mas o que sempre falamos em nossa área, ser humano, isto é, nós somos agentes da História. Esse era nosso referencial para fazer todo o trabalho com aluno. Procurávamos que ele se identificasse como parte dessa História, como parte dessa sociedade. Que ele produz essa História e ele faz parte dessa sociedade. Trabalho estava identificado com ele.

À medida que o professor acumula informações sobre o aluno, muda a prática bem como as estratégias criadas. O método é referendado e a

didática descoberta. O professor estava sistematizando um modo de fazer escola para alunos jovens e adultos.

R. 97, pp.251, 252

[IX-5] Desta forma, é preciso dar-se encaminhamento diferenciado, ou seja:

A) aos alunos jovens que irão prestar vestibular: orienta-se, no sentido de enfatizar conteúdos privilegiados pelos vestibulares;

B) aos que irão para os cursos de enfermagem (que são em número significativo), é preciso mostrar-lhes situações que lhe serão importantes para esta profissão;

C) para as donas-de-casa e outros, cujo objetivo de conclusão do 2º grau é para satisfação pessoal, um desejo íntimo de realizar o que não pôde ser feito em tempo regular; é necessário relacionar o maior número possível de situações da Física com seu cotidiano;

D) para aqueles alunos que são trabalhadores e voltaram a estudar, muito mais por imposição do mercado de trabalho, do que por desejo próprio, os orientadores procuram sempre despertar-lhes a motivação no sentido de que o conhecimento sempre é compensador; para isso, os professores procuram conversar com estes alunos, assuntos variados para que possam melhor situar-se na escola e vir a descobrir uma razão que justifique ir em busca do conhecimento.

O conteúdo da escola abandona suas bases tradicional e comportamental.

R.98, p.252

[I-3] Consenso dos professores: aceleração do curso definindo conteúdo absolutamente fundamental para o aluno jovem e adulto.

Prof. B - Objetivo principal é fazer essa ponte: entre o que ele traz da vida, o que ele aprende e o que retorna para melhorar vida dele. Você pode até ser um pouco acadêmico, o aluno adulto gosta desse lado acadêmico, mas acho que se não fizer a ponte, não tem objetivo essa escola.

Pela trajetória que as análises estão apontando, o professor à medida que foi conhecendo este aluno, foi também verificando, conferindo sua práxis. Quanto à categoria **OBJETIVO**, até o presente não analisada, os relatórios e as entrevistas falam do caráter político da educação escolar quando se referem ao direito do aluno e do papel social da escola.

R.95, p. 246

[X-17] Conhecer mais detalhes da vida do aluno fora da escola e partir daí, incentivá-los para que percebam seu potencial, orientando nas soluções para melhor rendimento. Troca mútua de informações, emoções e finalmente vivência. Papel social da escola.

Prof. H - A gente tinha preocupação com esse aluno. Porque a gente sabia que ele iria prestar um concurso qualquer e o que iriam pedir para ele, era toda a História Geral, toda História do Brasil. Existe concretamente um problema a ser enfrentado, isto é, tem um conteúdo que a gente tinha que dar conta. Para que esse aluno pudesse enfrentar, minimamente entrar e disputar no mercado. Por outro lado, queríamos que ele também fosse um cidadão.

Prof. P - Então a montagem desses cursos de redação, para nós, era assim fundamental. Não tinha como o aluno não participar enquanto também produtor de seu texto. A partir do momento que eu li; o que é que eu compreendi; e, dar a contribuição dele. Só assim ele faz o exercício. Um autor oferece alguma coisa para ele, o que é que ele vai fazer com isso? Se nem esse autor ele conhece, mas ali tem um texto, ali tem uma idéia, ali tem um posicionamento de mundo. Mesmo quando o texto era literário, era ficção, agora, e esse aluno? Ele tem o direito. A redação era vista pela gente como um direito dele: “Agora, eu falo!” E o aluno adulto precisa falar, ele chega quieto, auto-estima muito lá embaixo, era o clímax de toda linguagem.

Prof. M - Em alguns conteúdos, a atividade tinha essa função maior, era mostrar para o aluno que ele podia chegar lá, podia compreender aquele conceito. Aquilo lá não era, que aquele conceito não era privilégio de alguns, que todos tinham o direito de compreender, de deter aquele conhecimento, enfim...e que existia diferentes maneiras para ele chegar lá, que não tinha um caminho só e que ele poderia descobrir o caminho dele, inclusive. Daí o objetivo maior da atividade, que ele podia descobrir o caminho, que ele não tinha que usar da minha linguagem, das minhas palavras para chegar lá. Que ele mesmo podia construir o caminho dele e chegar lá.

R.98, pp. 252, 253

[II-1] Percepção da Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional:

O domínio de conhecimentos relevantes, que os colocam num processo contínuo de indagações sobre “as coisas que estão no mundo e que precisam ser aprendidas”. Num país pobre como o nosso, para grande parte da população, a escola representa a única fonte de cultura letrada, sendo, portanto, um dos raros espaços para exercitar o pensamento e a crítica.

Construção de uma escola que concretiza sua função social. Para tanto, os principais objetivos pedagógicos:

- A) buscar o significado dos conteúdos, identificando aqueles relevantes para a compreensão de mundo, nos seus aspectos construtivos e nos seus aspectos preconceituosos e estereotipados;
- B) trabalhar conteúdos que iluminem a compreensão da realidade, permitindo aos alunos jovens e adultos uma melhor prática social;
- C) dar a importância que deve ter o trabalho de selecionar conteúdos, traçar projetos transdisciplinares, pois para isso é preciso a atuação em equipe, portanto essa responsabilidade não é solitária... Os projetos pedagógicos só se sustentam quando assumidos por todos;
- D) rediscutir os meios avaliatórios, fazendo que a mensuração da aprendizagem passe, cada vez mais, a ser diversificada, respeitando as características e habilidades individuais do aluno.

Prof. B - O mesmo para resgatar a auto-estima, acho que em muitos momentos algumas pessoas estavam lá mais para esse resgate de auto-estima, para aprender que podem participar da vida familiar, da vida do filho, da vida social e participar de forma ativa. Acho que esse é objetivo daquela escola. (...) Para jovem é tudo. O jovem infrator é onde pode definir se vai para um ou outro lado. (...) Para adulto, melhorar a qualidade de vida, não que sirva para o mercado de trabalho, mas possa melhorar no próprio emprego dele, para novos empregos. Fui para Prefeitura, posso dar um exemplo, tenho um dos meus chefes na Prefeitura, que foi meu aluno no CEES. Então, abre leque. Ele fez Ciências Contábeis e ocupa alto cargo na Prefeitura. É ele que analisa os papéis da minha escola. (...) CEES abre espaço, por conta do horário: manhã, tarde e noite, que respeita os horários dos alunos. (...) Eu acredito no ensino público, eu acredito na escola pública, eu acredito que o mundo pode melhorar. Então um pouco dessa expectativa de otimismo com a vida.

É pelo fato de os professores acreditarem na escola pública, que nada ocorreu sem embates. A preocupação explícita era para com a qualidade do ensino público.

Prof. P - . O ES vinha com aquela idéia, ES sempre teve um estigma muito negativo em cima dele, no sentido de vamos reduzir conteúdo e priorizar alguma coisa e é isso que ele precisa e pronto acabou. E a gente teve um olhar de uma maneira muito diferente. (...). Tudo que me lembro de ter feito no Supletivo, eu me lembro de progressão. Acho assim um período abençoado mesmo, de progressão profissional, de relação profissional, e nessa relação não sei se do lado, atrás, concomitante, mas desse crescimento a gente teve um amadurecimento muito grande, a equipe toda, no sentido de

saber lidar com as diferenças profissionais com aproveitamento, e não com inveja. As brigas serviam para melindrar e renascer.

Prof. H - Penei muito, penei mesmo. Depois de muitas lágrimas de sangue. Depois de muito brigar, depois de muito apanhar...(…) Na verdade foi um processo de amadurecimento, nos últimos tempos foi uma delícia. Daí, o aluno não era mais aquele que aprende e o professor não era mais aquele que ensina. Assim você vai aprendendo que pode lidar de outras formas.

R.98, p. 253

[II-2] A escola se adequou melhor à EJA: renovou-se. Momentos/fases de desencontros, resistências, polêmicas pautaram o ano. Os conteúdos fundamentais foram redimensionados e um saber contextualizado, concreto, vinculado ao cotidiano da clientela ganhou mais corpo.

A participação do aluno não foi só constatada, mas ele foi identificado como um dos sujeitos do processo, um dos atores do espaço social.

R.98, p. 253

[II-3] Com relação ao aluno o que mais se busca é conscientizá-los de que, mesmo diante da flexibilidade de atendimento que a escola oferece, o aluno deve garantir sua escolaridade, freqüentando o maior número de vezes, realizando provas com freqüência para, conseqüentemente, progredir na aprendizagem e no nível de escolaridade.

Prof. P - Mesmo a questão da flexibilidade, lembra, eles entenderam que era fazer quando dava. Não, a escola tem que falar que ele é um elemento da escola, para organização da escola e para a organização da vida dele.

R.98, p. 253

[II-4] Com relação à escola, conscientizar-se das peculiaridades individuais dos alunos, respeitando-os e buscando alternativas que diminuam as possíveis barreiras pessoais e/ou de aprendizagem.

[II-5] O apoio educacional prioriza a formação do indivíduo, respeita seu emocional, valoriza sua identidade e busca incentivá-lo para a prática de uma convivência mais saudável, garantindo assim um crescimento pessoal e social mais valioso para si, para a família e para a sociedade.

Prof. P - Isso tem que viabilizar a sua prática, seu método de dar aula, e o aluno de supletivo precisa da Língua Portuguesa. Acho que

dentro do ensino supletivo, todas as matérias deveriam trabalhar a questão do texto em si, não se trata mais de estudar o específico do conteúdo enquanto informação seja: História, Geografia, Biologia, até a Física, a Química. Não quero ser antiética, mas se o aluno aprende a linguagem e consegue usá-la enquanto instrumento de compreensão de mundo, mundo escrito, de mundo assistido, mundo vivido; para ele se posicionar, ele precisa dessa habilidade com a linguagem, porque é ela que vai traduzir o pensamento dele. É ela que vai traduzir a vontade dele, e, necessariamente ou ideologicamente, é a linguagem que vai fazê-lo com que se sinta mais sabedor dos seus direitos, de compreender desde a situação com a família, na educação com esses filhos, na lida do dia a dia, no trabalho.

O professor desencadeou um processo próprio de elaboração de um conceito sobre o aluno. No início do processo, ele tinha uma noção, um pré-conceito. No modo encontrado de fazer escola, o aluno torna-se sujeito.

R.98, p.254

[VI-2] Preocupou-se em mostrar ao aluno que, enquanto sujeito de suas capacidades [grifo nosso], de sua criatividade e crítica, possui condições de analisar fatos e problemas e buscar soluções para os mesmos, lutar por justiça social.

Prof. M - Porque como tava dizendo, como a Matemática tá ligada ao nosso cotidiano, no nosso dia a dia, não dá para conversar sobre Matemática sem falar sobre o cotidiano deles, sobre a vida deles e em todas as nossas atividades era muito difícil você conversar sobre um conteúdo específico da Matemática e sem estar ali inserido alguma coisa sobre a vida das pessoas. E elas ficavam contando como era o cotidiano delas, como era a vida delas, como é que... Os problemas dos mais variados e isso tudo para mim era lição de vida, sempre foi lição de vida.

R. 98, p.257

[XI-14] Seja valorizado qualquer indício que revele desenvolvimento do aluno nos conhecimentos, nas formas de se expressar, de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas.

Trabalhar um mesmo assunto nos vários níveis de complexidade.

[XI-16] Conscientizar aluno que economizar energia elétrica não é só economia financeira, mas implica em melhoria da qualidade de vida.

R.99, p. 260

[III] (...) Apesar da resistência de alguns professores e, se estiver faltando formação acadêmica especial, a formação humana e o bom senso têm estado presentes (...) enquanto postura solidária que é o mínimo que se espera de um profissional, principalmente da área da educação.

Prof. AD - Acho que sempre que o professor percebia que era possível mudar para melhorar, eu acho que a equipe, como um todo, batalhava sempre pra isso. Tinha algumas resistências no grupo, mas eu acho que a maioria batalhava para sempre estar fazendo o melhor, para que o aluno tivesse o melhor. Era essa a perspectiva do grupo. O grupo nesse sentido era bastante unido, de querer sempre o melhor. E, se uma área fizesse alguma coisa que desse resultado, aquilo servia para modelo e era desafio para que a outra área fizesse uma coisa melhor ainda, para que suplantasse aquela. Era sempre um desafio estar querendo melhorar coisas.

Por intuição, perguntaram, conversaram, pesquisaram para só então modificar, mudar, transformar e construir objetivos.

R.99, p.261

[IV] *Educação Artística*: buscou-se suscitar nos alunos o desejo de criar algo novo.

Ciências/Biologia: a escola deve construir sensibilidade e integração. Reelaborar e rediscutir a prática pedagógica e a seleção de conteúdos específicos e transdisciplinares. A prática cotidiana teve séria preocupação de promover debates e reflexões que pudessem formar o cidadão consciente, com coragem de participar de alguma forma, para reverter situações de um Brasil onde reformas em todos os níveis se fazem necessárias, como: distribuição de renda, sistema público de saúde e sistema público de educação.

R.99, p.263

[VIII-3] É essencial e necessário o contato com a realidade política e social que opera no *espaço* que o cerca. Se isso não ocorre, ele poderá ser um excelente profissional, mas um péssimo cidadão, na medida em que continuar ignorando os problemas da sociedade a qual pertence e sempre pertencerá. É antes de tudo um ser social.

R.99, p.264

[VIII] Muitos, com auto-estima baixa, trazem consigo a imagem de um fracassado e vêm, principalmente para área de matemática, com muita ansiedade. Vêm com o velho preconceito de que é uma matéria difícil. A dificuldade não acontece só com esses alunos, é tradicional e constantemente vista como matéria difícil. É responsabilizada por engrossar o

grande número de retenção e, conseqüentemente, contribuindo para a evasão. Por tudo isso e procurando encontrar caminhos para tornar o estudo menos árido e na tentativa de vencer bloqueios e medos, a equipe de *Matemática* desenvolveu projetos de reformulação dos cursos de ensinos fundamental e médio.

Avaliação recebeu um outro entendimento, outra releitura. À medida que foi descoberto que aquele aluno tinha muito a dizer, o professor gostou. Diante da participação do aluno veio o impacto, espantam-se. É a descoberta de um caminho, é o início da travessia.

Prof. H - Quando fazíamos essas questões, ele podia responder o que quisesse, eram questões abertas, não considerávamos errado. (...).

Para comprovar aquilo que a percepção informava; aquilo que a observação demonstrava, a escola recorreu ao questionário, à enquete, à opinião, aos levantamentos qualitativos. Essa iniciativa revela alguns motivos: 1- registrar a opinião do aluno, com certeza já verbalizada; 2- o registro passa a ser prova, documento que serve de base para quem duvida; 3- identidade com os procedimentos típicos escolares, acrescentando que isto representa, então, a avaliação sobre o curso oficioso; 4- é pela opinião do aluno, que se procedem as mudanças.

R. 99, p. 263

[VIII-4] Nessa forma de avaliação, a atividade, eliminou-se a ansiedade de “ser aprovado”, o famoso “deu branco”, e, estimulou-se a gostar de aprender Matemática. Aqui o erro não é motivo para punição com a reprovação, mas é utilizado como fonte de crescimento, como estímulo para aprender.

[VIII-4] Sala ambiente (estudo) permite troca de experiências entre alunos e alunos e professores.

É com a linguagem comum que o aluno está acostumado a pensar, a exercer a imaginação, a manifestar seu pensamento. Portanto: o uso da linguagem comum facilita a compreensão gradual da linguagem formal. A linguagem como interação social implica falar e ouvir numa atuação combinada, em que ouvir significa compreender a fala do outro, inserindo-o no contexto da conversa.

A conclusão que se chega é que por meio da avaliação informal, tudo se deu, então, eis a resposta à indagação colocada no início deste trabalho.

Foi por meio da avaliação informal que houve as mudanças e transformações naquele CEES. A compreensão indica que foi transformação do juízo de valor que o professor trouxe ao iniciar a pesquisa, pois estava diretamente vinculado à concepção de que aquele aluno nada sabe. Aqui, então, encontra-se a resposta sobre a questão de como fizeram as mudanças, a compreensão da transformação.

O fato denota que todo movimento realizado pelo professor, não foi simples, nem mecanicista. Muita resistência teve que ser vencida, no embate das idéias, no debate circunstancial, numa verdadeira batalha intelectual, conceitual, própria da existência do ser e do não ser. Reformular a postura profissional aprendida e apreendida ao longo da vivência nos vários espaços escolares quer como “aluno”, quer como “profissional” e, ainda, como pessoa, não é tarefa simples, pois mais que mera postura profissional, implica na visão social de mundo, significa questionar os próprios valores. Valores que estão em confronto no dia-a-dia de cada ser humano.

Prof. P - Quando falo da escola, é a escola do adulto e do professor também. Conseguimos fazer de nossas diferenças, algo para crescer. Ensina e aprendemos ao mesmo tempo, mas com todas as minhas limitações, tenho a sensação de ter cumprido alguma coisa dentro da educação. Era uma escola panela de pressão e como foi bom para nós usarmos toda aquela efervescência das discussões para crescer e aprender. Se o diretor não se posicionar assim, vamos vestir a camisa, não adianta. Você pode até querer, mas não acontece. Aprendi o que era uma reunião pedagógica e todos os colegas com certeza pensam assim. A reunião pedagógica, uma vez por semana, era muito importante. Vejo hoje mais ainda o quanto é importante, a necessidade de repensar a cada semana, o que foi feito e contabilizar os ganhos e as perdas. E é engraçado, né, a gente nunca ficou contabilizando muito os ganhos, a gente pegava as perdas e vamos pensar, vamos repensar, vamos transformar. Agradeço muito a Deus, aos alunos e ao grupo.

Intuitivamente, o professor buscou razões mais consistentes. Por meio da orientação individual e dos demais procedimentos apresentados, a

avaliação informal se fazia presente, cuja compreensão constituía informações que acumulavam sobre o aluno. Era busca de sua identidade.

Prof. P - No CEES, o atendimento individualizado favoreceu muito conhecer esse aluno enquanto pessoa. Como disse, você não pode nunca esquecer o seu receptor, a comunicação não se faz, se o emissor não conhecer o seu receptor e no CEES, você conhecia esse aluno na sua individualidade e de uma maneira mais significativa e mais profunda. A idéia era você pegar todas essas individualidades, somar essas individualidades e achar um equilíbrio, onde você poderia focar o seu receptor, seu aluno. Para mim, enquanto profissional e, tenho certeza que a equipe que trabalhou comigo, o quanto eles foram apontando para gente essa necessidade.

A travessia de noção para conceito foi permeada por observações de toda ordem. No percurso, buscaram respostas e confirmações para os temas que julgavam consistentes, feitos segundo a própria escolha. Então, perguntaram ao aluno, que pragmaticamente, disse que não era exatamente o que queria. *Flashes* de frustração podem ser percebidos, “mais uma vez, constata-se que tirar o aluno da avaliação é difícil mesmo”. (R.1995: X-13, p. 246).

Quando se apropriaram da relatividade da Verdade até então internalizada, em confronto com outra Verdade, construída na prática, apreenderam o caráter provisório que se consubstancia a visão social de mundo, então, a concepção de avaliação é ampliada. (R.98: VII-7,8, p.254).

Enquanto tinham generalizações sobre o aluno adulto não duvidavam das verdades dos livros. Não tinham segurança suficiente para criticar aquele conteúdo oficial, portanto não se permitiam autorizar mudanças.

Prof. B - Apreendi com os colegas antigos e algumas vezes, nem sempre eu acertei. Algumas vezes usei os erros para poder acertar em outras...

Prof.P - Eu me lembro que o nosso primeiro curso de redação coincide também com a chegada de uma nova colega que vinha da Escola Comunitária. Como uma excelente profissional que ela é, na ocasião, ela disse: “Não, podem deixar que o curso de redação eu monto.”. E montou um curso que a equipe que estava lá ficava

assim, “como é que nós vamos falar para ela que o curso não está adequado?” Porque o curso estava muito bom. Mas ele estava para um nível, foi a mesma coisa que aconteceu com o teste de sondagem. Ela teve também esse amadurecimento, esse profissionalismo. Ela também teve.

Prof. M - A gente tava lá para juntos descobrir o que a gente sabe, o que é que disso tudo é importante na nossa vida, como dá para usar isso, o que de fato faz a nossa vida melhorar com esse conhecimento.

Prof. H - Não, você pode ter certeza que não foi fácil não. Nenhum pouco. Nossa! Quanta angústia! (...) Então, o que eu percebo alunos se desenvolvendo, a escola foi se movimentando para encontrar as necessidades do aluno.

A percepção que o professor desenvolveu sobre seus alunos definiu seu grau de compromisso para com eles. A pesquisa demonstra que a apreensão que o professor fez, ele a usa a favor do aluno. Na essência, é a tradução das relações sociais. É a representação social que se transforma, pela abstração, pela percepção.

O objetivo explícito na organização do ensino supletivo trazia dentre as funções a ele atribuído, a função suplência. Esta se traduzia em forma de cursos e exames que tinham por objetivo suprir a escolaridade daqueles que não a tivessem tido no todo ou em parte, na idade própria. Já foi apresentada a significação da concepção de “suprir” neste trabalho.

Entretanto, a idéia que o aluno adulto precisa ser suprido de conteúdo formal, historicamente acumulado, não difere muito da concepção que o professor tem em relação ao seu trabalho, seja ele dirigido ao aluno criança, adolescente, jovem e adulto. Na essência essa concepção tradicionalista está subjacente nas práticas pedagógicas. Torna-se, portanto, um axioma de difícil contestação, pois o senso comum entende que se vá para escola para aprender aquilo que não se sabe.

A educação, entendida como apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que

configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997, p.2).

Essa compreensão nos remete a uma condição natural do homem histórico em se realizar pelo trabalho, que não pode ser entendido como um fim em si mesmo, mas antes meio para estar no mundo com os outros seres da natureza e estar bem.

Enquanto a escola não perceber que a educação tem que garantir a condição de sujeito – tanto do educador como também e principalmente, do educando – ela não tem sentido, não há finalidade, não tem objetivo. A compreensão de que o objeto da prática pedagógica é sujeito, é o que faz a grande diferença. O sujeito se entende por sujeito, quando a educação, a prática, o ato ensino/aprendizagem, ocorre numa relação humana dialógica.

É nesse diálogo entre sujeitos, que o professor aprende com seu aluno como deve mediar o saber, que por sua vez, aprende o processo. Educando e educador estão em relação de reciprocidade. É nesse processo que o aprender se torna identificável de ação entre sujeitos e, é o processo, o grande aprendizado que a escola pode garantir.

A pesquisa se inicia em 1994, quando aquela escola já estava em funcionamento por aproximadamente sete anos. Não é possível identificar claramente em que estágio o professor estava em relação a estar superando a pura condição de considerar os educandos como objetos a serem supridos de conhecimentos.

Entretanto, no ensino individualizado, a relação entre os sujeitos, professor/educador e aluno/educando, ocorre de forma muito próxima, quase íntima. Mesmo para aqueles mais convictos de uma postura tradicional, é praticamente impossível não haver uma reflexão sobre seus

atos e ações. Conforme já referido, não há como o professor se alienar na não materialidade de seu trabalho pedagógico.

Não se trata de defender o ensino individualizado, até porque no grupo, na sala de aula, as relações se revelam mais sociais e reproduzem a realidade social de forma mais intensa. É inquestionável o valor das relações em grupo. A própria pesquisa revela que no processo de conhecimento empreendido pelo corpo docente, pelas interações intra grupo, o processo foi rico. No debate, no confronto, nas várias formulações das consciências possíveis, o caminhar é amparado. Pela divergência que se procede e se consubstancia maior aprendizagem.

Por outro lado, quando se atenta para os preceitos legislativos da escola pública sob dependência estadual, que não autoriza formação de salas de aula/classes com quantidade inferior a quarenta ou cinquenta alunos, condizente com a educação de massa, há que se considerar o ensino individualizado como tendo maior chance de permear relações dialógicas. As razões legislativas já foram amplamente expostas nos capítulos antecedentes. Contudo, a pesquisa revela um detalhe, a ideologia não previu, quando endossou a metodologia do CEES, o outro lado da questão, o reverso da ação. No entanto, fica flagrante que o pensamento forjado sobre a sociedade é sempre tomado, referenciado a uma única Verdade, que, então, é absoluta. Ela é tomada como incontestável, desconsiderando qualquer outra possibilidade. Ainda bem!

Retomando, então, partindo do suposto que o objetivo ainda fosse o de suprir o aluno de um conteúdo necessário ou “imprescindível”, a quem não tivera acesso na idade própria. O documento realizado em 1995, (Anexo III), elaborado em bases empíricas aponta para uma outra condição, dissonante da suposta premissa. Entretanto, é importante que não se considere como estágios de causa e efeito.

Organizado por uma das professoras de Português, escreviam a várias mãos, que algumas características do aluno podiam ser detectadas em função da idade, entretanto o traço determinante apontado era a condição

sócio-econômica. Seu comportamento e sua predisposição emocional e física para a aprendizagem estariam intrinsecamente vinculados as suas origens sócio-econômicas.

A constatação evidencia o tempo, que há necessidade de tempo para que a reflexão ocorra em atos e ações. Ações alimentadas pelas categorias empíricas Indícios/Evidências de Mudanças/Transformações, Percepção/Entendimento que formulam objetivos da escola bem como os objetivos pedagógicos das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO/ OBJETIVO

De posse do conceito sobre o aluno, dos objetivos construídos pela prática, das estratégias criadas, do método referendado e da didática descoberta, sistematizam o conhecimento para o aluno trabalhador. Perante a forma encontrada, em um modo de se fazer escola para aluno adulto, os professores buscaram mais conhecimento, mas naquilo que pudesse auxiliar frente à transformação alcançada e perante a uma realidade que não é estática, mas está sempre em movimento *continuum*. (R.98: III, IV, pp. 253, 254).

Prof. M - Como a Matemática é uma ciência da natureza, no Meio Ambiente, no Folclore, onde quer que você vá, a Matemática também está lá, mas isso a gente também aprendeu lá. A gente também não estava habituada a ver a Matemática em todos os segmentos dos conhecimentos; e, fomos aprendendo. Você me perguntou o porquê da dificuldade? Eu torno a repetir, a dificuldade porque a gente não sabia.

E você acha que dá certo isso ?

Acho que dá muito certo e vale a pena tentar. Mas é uma coisa em movimento, vejo isso como uma coisa em movimento, quando eu falo dá certo, eu fico imaginando que a gente está se lançando. E para onde vai? Também não sei o que é dar certo.

Não para nunca esse movimento?

Dar certo para mim é estar sempre se lançando; e, se vai “quebrar a cara” ou não, também não sei. Agora o que é não dar certo para

mim, é ficar parado e ficar repetindo a mesma coisa. Isso pra mim é não dar certo.

Que é um formato mais da escola tradicional...

É, essa coisa sempre igualzinho.

Daquele que a gente se formou para ser?

É, exatamente. Isso que a gente sempre fez lá traz. Para mim, isso é o não dar certo.

Ao articular que o caminho da aprendizagem está diretamente vinculado ao ensino definido a partir do conhecimento *sobre e com* o aluno, retomam as definições de conteúdo (R. 95: X-6, 7, 8, p. 245). Nas relações pessoais, individuais buscam a sua própria orientação. (R.97: VII-3, p.251).

Prof. H - Mas aprendi, sobretudo com os meus alunos. Na verdade, foram eles que me ensinaram o que é EJA.

No jeito de fazer escola ficou inserida a crítica e a auto-crítica, embora seja uma prática que requer maior elaboração, pois não é imparcial. Na crítica, os tradicionais argumentos ainda são recuperados e certa superficialidade, e para a auto-crítica, somente diante da evidência do fato. (R.98: XII, p.257).

Assim, assumem percorrer todo o conteúdo imposto e respectivas avaliações, para acelerar o curso. O acelerar o curso entrava em sintonia com as aspirações do aluno adulto. (R 96, V, p. 247, 248). Entretanto, acelerar o curso significa selecionar os conteúdos a serem trabalhados, ou em outras palavras, abandonar uma concepção tradicional de educação e colocar outra no lugar. Por essa ótica, os professores se empreendem.

R.96, p. 249

[IX-13] Aspiração da área: aprender a aprender.

Prof. P. - A escola carrega, penso que de maneira tradicional: existe aquele que ensina e aquele que aprende. Mas ela não pode ficar só nisso. Aquele que ensina também tem que aprender. Porque se ele não aprender, ele passa a ser um elemento que não ensina mais, a escola tem que preparar, tem que extrapolar. Senão, que indivíduo vou colocar na sociedade? Às vezes, não se trata de um aprofundamento muito técnico, muito de conteúdo inútil, não adianta. Imagina você tendo horas de sua vida dedicadas à escola, o

diploma é importante, mas se ao sair dali se encontrar num contexto social e não saber se virar. Hoje ficou em moda a cidadania e eu diria ética, ela perpassa por uma cultura que se adquire na cultura escolar. A escola tem que ser útil, o aluno trabalhador tem que aprender a aprender, tem que se instrumentalizar a aprender a aprender, ter condição de se virar sozinho, se ele não tem auto-estima, auto-confiança, não consegue se posicionar, vai se calar. Conteúdo que não leve esse aluno a melhorar enquanto pessoa, a melhorar seu auto-respeito, de saber, decidir “não, eu vou falar”, “eu vou conseguir”. E, se ele não conseguir, aí também é uma questão muito social, às vezes, não depende dele. Não é porque a gente tem certa cultura que soluciona todos os problemas não, mas tomara que entenda: “não consegui solucionar esse problema, mesmo com minha escolaridade, mas não vou acabar comigo”. Se ele aprendeu a aprender, ele não precisa se sentir um inútil. [grifo nosso].

É significativo que a mesma expressão “aprender a aprender”, apareça em 1996 e ainda permaneça na fala do professor, porém a fala é mais reveladora, porque ela confere significação ao aluno e ao professor.

Pelo objetivo construído “aprender a aprender”, resignificando sua práxis (R.97: IX-1,2,3,4, p.251), objetivando-a e considerando a objetivação do aluno como princípio norteador da abordagem conceitual dos conteúdos específicos, os professores distanciam-se de um caráter utilitarista. (R.97: IX-A, B, C, D, p. 251, 252).

O objetivo da escola encontrado a partir do “aprender a aprender”, aprender *com* e *entre* adultos, que por acaso, um é aluno, outro professor, num dado tempo e espaço; o objetivo e a necessidade definem a avaliação, que por ventura a instituição escolar tenha que proceder.

Prof. B - E, trabalhar com aluno mais velho é um aprendizado de vida, porque eles ensinam também pra gente. Então, aprendi muito nesses treze anos: com os colegas, com a gestão e com os alunos.

Prof. M - Nossa! Só aprendi. Acho que mais aprendi, muito mais. Eles falam o contrário, o habitual quando terminava o curso, eles diziam, olha ..e vice-versa, né? Se você aprendeu esse tanto comigo, vice-versa eu com você..

Mas o que aprendi com eles... eu acho que aprendi mais com eles sobre sobre vida mesmo. (...) Agora, o que mais me incomodava mesmo eram as pessoas que sofriam para aprender. Isso me

incomodava por demais e eu sempre lutei muito, batalhava muito, para descobrir algum jeito de fazer com que ela percebesse que não precisava sofrer para aprender. Em alguns conteúdos, a atividade tinha essa função maior, era mostrar para o aluno que ele podia chegar lá, podia compreender aquele conceito.

Prof. H.- (...) É claro que os problemas iriam continuar, porque você pega aluno que já tem um conhecimento, já tem uma vida, mais ativa, já trabalha, tem um histórico que facilitou o estudo dele. E, nós pegávamos também alunos com o histórico de vida que ele realmente não conseguia entender uma palavra, sequer uma palavra, tinha, só que aquilo era um desafio. Mas você tinha que ajudar aquela pessoa, era angustiante, mas ela precisa caminhar também. Só que agora os desafios são outros, não era mais eu querer que os alunos pusessem na cabeça todo aquele conteúdo que eu achava que ele deveria saber. No final, o problema já começou a ser outro, eu preciso fazer com que essa pessoa tenha acesso a esse conhecimento. É um pouco diferente, impor o conteúdo e ele ter acesso ao conhecimento. Mas não foi fácil não.

No pensamento pensado surgem expressões fortes, de impacto pela crueza, mas é o vínculo, o elo, a própria identidade refletida no aluno, no adulto, seu igual.

R.99, pp. 259, 260

[III] Percepção da Orientação Educacional:

Considerando suas dificuldades de acesso à leitura, de tempo, financeira dentre outras, estudar, para esse aluno, deve significar enxergar o mundo com menos complexo de inferioridade, desenvolver seu espírito crítico, suas capacidades intelectuais, afetivas e morais, aprender a distinguir o belo, olhar a vida com mais esperança, de entendê-la e dela participar. Tudo isso, mais do que um sonho, pode parecer uma utopia ao se considerar que até mesmo com o nível universitário não se consegue tal “façanha”. Mas o que não se pode admitir é que não se entenda a vida e nem dela participe com um mínimo de dignidade.

O aluno de um curso supletivo não pode única e simplesmente, ser visto como um “pobre” que descobriu a necessidade de estudar para ser uma mão-de-obra com nível de instrução um pouco melhor. Talvez o próprio aluno acredite nisso, cabe à escola significar algo mais, (re)descobrir sua auto estima, mostrando-lhe um sentido maior de sua pessoa, incentivando-o a “se preservar física, afetiva e socialmente” (palavras do aluno Arilton Machado, matrícula 972441), pois, com certeza, no emaranhado dos locais os quais frequenta, a escola deve ser a que mais tenha condições de lhe proporcionar isso e, sem dúvida, é onde ele deposita essa esperança.

Dentre as responsabilidades familiares, de trabalho, sociais, de escola...a que mais é viável abandonar é exatamente aquela que é de aprimoramento pessoal – os estudos.

Com o “aprender a aprender”, os professores formulam a gênese da relação ensino/aprendizagem, de troca entre sujeitos: relacionar as Ciências (a teoria), com o cotidiano, do abstrato para o concreto e deste para o abstrato, do geral para o particular; e, deste, para a generalização simples, isto é, sem academicismo. R.96: IX-14, p.249: Muitos experimentos realizados com material simples inspiram colegas.

Quando apreendem o aluno-concreto pensado, redefinem os objetivos do conteúdo específico. R. 96: IX-12, p.249: Contato do aluno com diferentes discursos sobre o mesmo tema aumenta possibilidade de entendimento.

Qualificam a ação política pedagógica de sua prática. R.96: IX-8, p. 249: Valorizar a relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, visando a melhoria da qualidade de vida.

Prof. H - Eu me lembro que você convidou uma professora da UNICAMP para fazer uma palestra. Eu não gostei da palestra, porque ela começou, não sei se criticando ou não a escola, mas chegou fazendo sérias objeções à escola porque essa escola foi criada pela ditadura. Eu sou uma pessoa que posso dizer que não tenho simpatias para com a ditadura. Eu não gostei muito não. O que é que eu vi durante os 10 anos que trabalhei lá. Vejo uma escola aberta, começava das 8:30h e ia até 21:30h, ininterruptamente, então a oportunidade de estudo para quem trabalha é indiscutível. Também, se ela foi criada na época ditadura, ao mesmo tempo ela foi se modificando barbaramente ao longo do tempo. Ela foi se modificando em termos de conteúdo mesmo, em termos de trabalho que era realizado com os alunos. Existia um Conselho de Escola e os alunos participavam dele. Era difícil porque eram alunos que trabalhavam mesmo, quando não eram donas-de-casa que têm seus compromissos. Não era fácil não, mas eu me lembro que eles podiam entrar na escola, dar opinião sobre a escola, você percebe como ela foi modificando. Que me lembro, a relação entre professor/aluno, da escola com a comunidade, ela era facilitada...

Emergindo a significação própria, superando o significado retirado das teorias ou emblemático que, por vezes, soam artificiais quando se

investiga a relação entre o discurso e a prática, quando se confrontam os objetivos proclamados e os reais.

Prof.AD - Quero dizer que aquela escola ela tinha um trabalho, tinha um objetivo que estava sempre mirando o aluno. A grande preocupação era o aluno mesmo, assim como tinha reunião pedagógica e elas eram reuniões pedagógicas mesmo. E nelas, a gente estudava, a gente aprendia e tudo pensando somente no aluno. Era uma escola mesmo.

Prof. P. A sensação que tenho, nossa meu Deus, a sensação que tenho é que não ensinei nada, eu que aprendi demais. Tive um olhar mais humano com aquele aluno. O SOE me marcou, porque, antes de mais nada, somos pessoa, antes de ser professora, antes de ser aluno. Aquilo que você vivencia no dia a dia, sentia assim que aquele aluno por todas as dificuldades, tudo isso influenciava na vida dele, ele tinha uma batalha para ser vencida. E chegava lá, e... bom, agora sou aluno! Não adianta imaginar que não vai influenciar na aprendizagem. Eu não maximizava isso, falava imagina que o problema do dinheiro, do filho doente, eu tentava passar, dizer que uma coisa ele não ia perder, que era aquilo que aprendesse. No SOE, você via o quanto eles eram guerreiros. Para muitos, era um sonho, mas era um sonho bem pé no chão, era mais responsabilidade. Não é um sonho voltar para escola; e, ele tem que dar conta! Fiz uma leitura do ser humano de maneira mais significativa, convivendo com eles, era gratificante vê-los superando as dificuldades. Era encorajá-los, sem considerá-los coitadinhos, às vezes pensava: mas com um problema desses!... A vida é difícil.

É uma relação de igual para igual com o aluno adulto?

É. Não existe um processo de superioridade nessa questão, somos iguais no sentido da disponibilidade de aprendermos juntos. Enquanto profissional, do mesmo jeito quando vou ao médico e coloco algumas coisas e quero que ele tome uma decisão. Eu acho que é minha obrigação nesse sentido. É de alertá-lo e conduzi-lo. Ser professora não é só uma condição de passar um conteúdo e quando ele, aluno, quer. É uma questão de chamá-lo para essa condição de aprendizagem. (...) Era uma postura que tenho até hoje. Considero essa vivência do aluno, mas tenho que entrar com essa fala mais positiva e vamos caminhar.

Na intersubjetividade, em uma sociedade dada, com divisões bastante polarizadas por um sistema, hoje mais que ontem, excludente, o adulto

modifica sua auto-imagem que se identifica quando perante seu igual, caso contrário à percepção só pontifica diferença. Essa análise quer pontuar o ânimo do professor da rede pública, que carrega uma bandeira a favor da escola pública, entretanto fica premido entre a consciência e um sistema que o ignora que não o valoriza. Com o aluno adulto, o professor encontra prestígio, restitui valor ao seu trabalho, também recupera sua auto-estima. É a relação entre humanos. A grande travessia que a pesquisa revela é esse grande encontro humano, de emoções fortes, pela sensibilidade despertada perante a Verdade aflorada nas relações sociais.

Prof. B - Meu relacionamento com EJA é muito próximo, outro dia dei aula porque estava com saudade. Ao invés de dispensar os alunos, porque muitos professores tinham faltado, pedi licença para os alunos, maioria senhores, e eles concordaram. Eles me deram um mimo. Peguei os textos do professor que trabalha numa linha que eu gosto e foi uma aula muito gostosa sobre o Velho Chico. Era o auge da questão do Rio São Francisco, que o padre estava em greve de fome, foi muito gostoso. Matei minha saudade. Agora quando entro na sala daqueles alunos, eles falam: “E aí, diretora, quando vamos ter aula de novo?” Daí eu respondo que tinha sido uma concessão do professor, que ele fica muito enciumado.

Prof. AD - Não sei. Acho que o enfoque deles, a vontade deles de estarem estudando, de estar trabalhando, acho que é melhor, eles são mais interessados, eles estão ali por outro objetivo... (...) sentem na pele a necessidade do estudo, então com esse aluno é mais fácil trabalhar.

Prof. P - Porque o aluno do ES ele se aproxima de você em experiência de vida, em valorização da aprendizagem, ele tem uma consciência do que ele já perdeu. Então, ele quer toda aprendizagem para ele, de conteúdo, da matéria específica. Vem num tempo assim, vamos dizer de uma maneira atrasada, mas vem num tempo que corresponde até a abstração do conteúdo, ele já consegue alçar, e talvez assim também, até por uma questão de tudo que professor fala. De uma platéia mais disciplinada que te valoriza mais, talvez seja até uma maneira meio ingênua de colocar, meio egoísta de colocar dentro da área da educação, mas uma maneira assim de ter um retorno no sentido de aprendizagem, um retorno mais consciente. O aluno do ES é como se você fosse um profissional de alguma coisa, e oferecesse e visse no aluno adulto, que foi o que me

seduziu no aluno adulto, visse assim mais rapidamente essa questão da aprendizagem; e, aprendizagem enquanto postura de vida, mais do que até em conteúdo. [grifo nosso].

Prof. M. - Eles têm pela Matemática, uma admiração, um respeito igual ao que algumas pessoas têm por Deus, temor, sabe. E não é dessa forma, inclusive eles olhavam para gente, como se a gente fosse diferente dos outros, “nossa você é a professora de Matemática!”...

Prof.H - Foi um período que eu mais aprendi que ensinei lá dentro. Foi um período muito, muito bom pra mim. Vou lhe dizer, eu tinha prazer de ir trabalhar, porque acontece de você levantar de manhã e dizer: Eu tenho que trabalhar! E lá não, eu tinha prazer. Conheci as pessoas mais fantásticas e mais diferentes do mundo. Aprendi com elas. Aprendi com colegas também. Conheci pessoas bonitas, pessoas que até hoje são meus amigos. Mas aquela escola cumpriu ...Vou contar uma história, esses dias fui ao supermercado e de repente escutei: “Professora!” Era dona Amália, que me abraçou, me apresentou ao filho e disse: “A senhora foi a primeira professora que encontrei naquela escola”. Você não imagina o que significa um aluno lhe chamar e dizer “Eu nunca vou esquecer a senhora”. Isso é muito importante. E, a escola fez isso.

A SÍNTESE

Por meio da fala do professor, o corpo da pesquisa adquiriu sangue e alma, sem a qual não seria possível aquilatar até onde se deu a transformação. Ela foi para além do *status* profissional, foi uma transformação da visão social de mundo, quer pela identidade etária, quer pela identidade na luta de classes sociais. Por outro lado, as entrevistas validaram as análises feitas pelo pesquisador.

Segundo Saviani (2003, p.26) por referência às suas origens (profissão e escolaridade dos pais), o magistério revela-se em um mecanismo de ascensão social.

Esse foi um elo marcante de identificação de muitos dos professores daquele CEES com seu aluno adulto, o qual embora de modo difuso e

contraditório, percebe o acesso ao saber escolar como algo útil à superação de suas dificuldades objetivas de vida.

Como complementação ao trabalho da pesquisa, adveio a valoração às reuniões pedagógicas, como espaço de reflexão sobre a prática. Essa inserção, por sua vez, compreende o homem como ser ativo, criador da sua prática, do seu labor, que se transforma à medida que transforma o mundo, por sua ação material e social.

Pelos relatórios, palavra alguma sobre as reuniões pedagógicas, pelas entrevistas, muito valor foi atribuído a elas. Daquele espaço de tempo semanal, emergiram emoções, momentos existenciais, o reflexo da realidade vivida, que por ser reflexo da realidade, a verdade só pôde ser confirmada pela prática em um processo de luta e de realização da liberdade humana.

O CEES conseguiu superar parte da fragmentação cristalizada na instituição escolar, devido ao espaço coletivo constante. A maneira descoberta de desenvolver as reuniões, em grupo, em que cada área expunha às demais, suas dúvidas, suas inovações, suas descobertas, suas concepções, suas indagações, permitiu que todos tivessem a visão do todo. Com a visão da totalidade escolar, o trabalho de área se orientava, as partes se norteavam, conduzindo o trabalho individual. Não era um trabalho solitário com a própria consciência e sim, um trabalho coletivo que se refletia nas consciências.

O processo aprendido conferiu vida àqueles atores sociais, pois se viram em uma ação conseqüente, agregada, em que sua reflexão podia ser endossada ou questionada pelos pares de área e de escola. O professor tinha voz e era ouvido. Sua ação era refletida e daí, veio o conhecimento construído coletivamente.

Enquanto o aluno adulto foi somente entendido como objeto da prática docente para consubstanciar a relação ensino/aprendizagem, esta foi abrangente e diversificada. “O juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas e sua interação com esse aluno”. (FREITAS, 2003, p. 261).

Pela categoria empírica “percepção ou entendimento” e, portanto, pela categoria analítica Avaliação e, em especial, a informal, o pesquisador chegou às formas de consciência real e possível dos diferentes atores sociais e “por fim o ‘modo de vida’, conceito que em Marx está vinculado a ‘modo de produção’”. (MINAYO, 2004, p.67).

O “entendimento sobre o aluno” é um conceito que pontua um caráter abrangente, que tenta, a partir de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento – a prática pedagógica no CEES – através da compreensão das mediações e correlações – professor/aluno – para a explicação do social, significando e objetivando a pesquisa sobre a prática docente.

Nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e reprodução da sociedade pelos indivíduos. (MINAYO, 2004, p. 68).

Na perspectiva da dialética marxista, a partir de um aglomerado de apreensões empíricas – avaliação informal – sobre aquele grande desconhecido – o aluno - que se concebeu a consciência – os objetivos – como produto da ação humana no meio sensível, em relação aos outros homens, dentro das determinações dadas. “... é a ‘significação humana’ impossível de ser compreendida fora da estrutura social”. (GOLDMAN, 1980, p. 24).

O espaço social escolar, especialmente para o aluno adulto, é palco da dinâmica do real na sociedade. Nele é possível apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais). A realidade microsociológica institucionalizada, comprometida pelos interesses das lutas sociais de seu tempo, é quando, então, se instala a resistência às ideologias, igualmente histórica.

R.99, p. 265

Nas Considerações Finais: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Thiago de Mello.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno educativo ambientado na instituição escolar acontecerá considerando as mediações do contexto histórico, do modo de produção capitalista que é determinante, pois as relações de classe permeiam a sociedade no todo e Educação é parte desse todo.

A análise qualitativa dos dados coletados conferiu identidade àquela escola pública de educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos e apresentou como ela se transformou com o tempo, revelando-se em uma resposta adequada às especificidades do aluno. A percepção do corpo docente criou, identificou e referendou uma prática pedagógica conseqüente, comprovada quer pelos resultados quantitativos positivos, quer pela vida que emergiu por meio da manifestação verbal e escrita.

A formação acadêmica dos atores sociais em foco expôs a ausência de atenção para com o tema EJA, que sem bases científicas permeiam uma prática entre ensaios e erros: traduzida em um currículo inapropriado para as camadas populares, que têm na escola pública sua única fonte segura de reflexão e acesso à cultura letrada.

O trabalho trouxe para o centro das atenções a questão da avaliação, cuja objetivação mais marcadamente na EJA, tem se revelado como instrumento subjetivo de seleção, comprovando que a ideologia discrimina negativamente o trabalho manual do trabalho intelectual.

Entretanto, a pesquisa mostrou método, conteúdo, avaliação e objetivo real para se fazer escola para aluno adulto. E fundamentalmente, o mais significativo está no fato de ser uma escola pública.

Na elaboração dos capítulos I e II, foram analisadas as circunstâncias que resultam ainda hoje, século XXI, e notoriamente, a caminho da primeira década, questões não resolvidas sobre o analfabetismo e de pessoas adultas sem escolaridade básica completa.

Pôde-se verificar porque são as mesmas questões ao longo dos séculos. Procura-se um desenvolvimento econômico, entretanto não para a sociedade como um todo e sim, para alguns segmentos e em detrimento do desenvolvimento humano. A incorporação de modelos importados de organização sistêmica aponta como a cultura letrada está equivocada e aí, mais uma vez o foco está na Educação, pois mesmo visando às classes dirigentes, sua segunda natureza não é criativa.

A expressão “segunda natureza” aplicada por Saviani refere-se ao trabalho educativo como ato de identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos.

Na verdade cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a *sua* reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as conseqüências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (SAVIANI, 2000-a, p. 208, grifo do autor).

É preocupante verificar preceitos políticos que se traduzem em redução de oferta de escola pública. Subjacente também, está a qualificação dessa educação, qual seria o grande feito de oferta quantitativa sem seu correlato qualitativo? No entanto, promover um lado em detrimento dos demais é somente indicativo de uma visão política muito estreita, que permeia o conceito de nação, cidadania e ética. Apontar para recursos tecnológicos sofisticados é repetir equívocos históricos amplamente já expostos: a organização educacional nacional teve seu início em um movimento inverso, de cima para baixo, do telhado para os alicerces. Não é possível construção alguma por esse caminho, sem o básico.

Em relação à Educação ou ao processo formativo para criança, adolescente, jovem ou adulto concebê-los somente nos âmbitos etários é desconsiderar a necessidade da realidade. É preciso que se entenda que

educação básica é um estágio elementar, que ao ser alcançado, o movimento não se acaba, assim como também não, ao se alcançar à educação superior. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos não se circunscreve a um único período temporal, o movimento é contínuo, ainda mais quando se depara com uma realidade tecnológica em constante mutação.

A escola, por sua vez, espaço de acesso à cultura letrada necessita de outra percepção de trajetória. Ao invés de ficar a esperar que todos a ela se adaptem, é ela quem precisa ir ao encontro das demais culturas e dos demais sujeitos, compreendê-los e a partir dessa interação, proceder a condução ao ambiente letrado. A consecução da educação para todos precisa ser real, dialógica, qualitativa.

Não há novidade nessa assertiva, Paulo Freire já exaustivamente expôs esse pensamento em toda sua obra. Reduzir sua obra a alguns pensamentos, não traduz seu legado. Por outro lado, para se entender as relações entre os homens e destes com a natureza, é preciso de compreensão dos condicionantes histórico-culturais a que estão submetidas suas atuações. Nesse sentido, que foram apresentados os dois primeiros capítulos, em que o elaborado pontua um dos pensamentos de Paulo Freire:

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses relativizam a sua própria ignorância. (FREIRE, 1992, p.46).

A denúncia aí contida reflete um pensamento que vem sendo engendrado há séculos. Seu peso é decisivo nas políticas sociais de outrora e nas atuais; no interior das instituições públicas, especialmente nas educativas. Este pensamento consubstancia a visão social de mundo: o Homem, a sociedade, o trabalho e a cultura.

Quanto à imposição de avaliação fora do processo ensino/aprendizagem ao aluno dos CEES, a única mensagem aí contida é o fato de o sistema duvidar de seu próprio sistema. A escola pertence

legalmente ao sistema estadual de ensino, seu corpo docente é formado por professores efetivos e/ou admitidos pela rede estadual e todos com formação superior. Não há porque duvidar.

Ou a expansão do modelo CEES para a rede privada foi um dos muitos equívocos cometidos? O mais lastimável, é o fato de o equívoco ser reincidente. Em 1975, o então Ministro da Educação, Ney Braga, “escandalizou-se com as denúncias recebidas, via anúncios de propaganda dos cursinhos particulares”. (FREITAG, 1986, p.121). Não era por acaso que os CEES só eram autorizados a funcionar por meio de convênio com instituições públicas, havia no passado, um histórico comprovado de “facilidades” na seara do supletivo.

Fica evidente o total desconhecimento da História da Educação e, em especial da História da Educação de Jovens e Adultos. O Estado querendo fazer uma avaliação institucional nos CEES, seria bem fácil, pois ao todo são vinte e quatro escolas em território paulista.

Esse tipo de política educacional, a de escancarar as portas indiscriminadamente à iniciativa privada, a de criar condições de abusos e depois sair correndo atrás de “uma moralização”, só se identifica com inoperância e desperdício.

Por outro lado, as análises referentes àquela escola configuraram na prática, em que bases seu pensamento partiu e até onde foi possível chegar. Assim posto, significa dizer que muito ainda há para ser superado. Conforme afirmado no início deste trabalho, a escola pública não é, ela está sendo; paulatinamente e por meio da percepção dos sujeitos em ação, é possível conquistar qualidade.

Conforme demonstrado, o CEES foi concebido pela metodologia comportamental que associada à interferência da abordagem tradicional tornou-se uma barreira de difícil transposição na relação ensino/aprendizagem. Os atores sociais, professores e alunos, reconstituíram os fragmentos. Primeiro, foi feita uma equalização pelo

conteudismo e, frente à inoperância, pela própria percepção construíram sua identidade, identificando o aluno.

Se a ação está voltada para o aluno, para a relação ensino/aprendizagem, conhecê-lo redimensiona a ação.

Este estudo analisou essas questões considerando o aluno jovem e adulto em nível de educação básica. Há muito se percebe os professores num dilema, estejam eles vivendo a prática ou participando do debate sobre a questão que acabam, no limite, entrando em choque conceitual para sua definição ou escolha.

Nesse sentido, enquanto o esforço for empreendido sem que se resolvam as questões da fragmentação do conhecimento na escola ou seu artificialismo, o impasse não se resolverá. Entretanto, acima de tudo, é preciso conhecer o aluno adulto.

Considerando toda a limitação que o estudo de caso possa encerrar, mesmo assim, poderá ser referência para tantos outros estudos diversificados, contemplados em outras experiências sob o mesmo tema.

A representação social colhida dos substratos dos relatórios foi validada pela fala do professor, muito embora duas observações mereçam relevo: 1- o narrador do documento escrito relata os fatos, obedecendo a uma seqüência cronológica, que a cada “geração” se aprimora na linguagem e nos fatos relatados; 2- o narrador falante expressa o pensamento e a existência, entre razão e experiência, entre multiplicidade e unidade, entre objetividade e subjetividade, entre análise e síntese.

Retomando as duas faces do mesmo narrador, eis a verdade histórica, que assim considerada e sintetizada pode servir para novos pontos de partida e de chegada.

Em 1996, a escola conferiu um parâmetro ao tempo, criando o tempo escolar. A flexibilidade na freqüência, tal qual prevista na estrutura original mostrava-se ora pró-aluno, ora contra-aluno, segundo parâmetros de freqüência, conclusão e desistência do curso.

Na abrangência, flexibilidade foi entendida por descontinuidade, revertendo-se em elemento contrário ao objetivo básico para o aluno: concluir o curso. Por outro lado, a flexibilidade ia ao encontro de uma realidade de vida. Portanto, o tempo escolar para o aluno adulto tem que ser flexível, mas para organizar essa maleabilidade, precisa de parâmetros, para que ele, aluno, não se perca no indefinido; essa definição temporal é necessária para garantir a continuidade do processo.

A partir de então, ficou mais perceptível o caráter de noção do aluno adulto em que a abstração tenta alcançar o conceito de aluno adulto. Diferente da noção de necessidade de um conteúdo pré-estabelecido, norteado na premissa de que ele não tinha tido acesso. O professor já se referia como “ideal”, refazer todo o material. (R.1996). Permitia-se verbalizar a crítica ao ensino fragmentado e/ou condensado, apontando, aqui, sua inadequação ao aluno. (R.1996).

Da indicação de que aquele aluno trazia experiência de vida, passavam a considerar a premissa em relação aos conteúdos, visando à melhoria da qualidade de vida. (R.1996).

Ao relacionar teoria com o cotidiano, muda a objetivação dos conteúdos, agora não mais para suprir, mas sim para aprender a aprender. (R.1996). A escola é de adultos, uns, alunos, outros, professores, mas todos adultos e todos aprendem e todos ensinam.

O ato de avaliar podia então, ser instrumento de novas “tendências”: valorizar a vivência, suscitar debates e minimizar a memorização de estruturas. (R.1996).

Ainda não era uma transformação, pois ainda havia quem se preocupasse com a quantidade dos conteúdos do que com a qualidade. (R.1997).

No ano de 1997, é introduzido o livro que mereceu boa aceitação pelos alunos por se traduzir em linguagem simples e direta. (R. 1997). Foge ao estudo tecer considerações ao polêmico recurso. Importa confirmar o já apontado anteriormente, a linguagem escolar é a uma das barreiras para o

aluno adulto adentrar ao mundo letrado. “É na linguagem comum que o aluno está acostumado a pensar, a exercer a imaginação, a manifestar seu pensamento”. (R.1999).

O professor, ao eleger o curso de aceleração como o oficial, abandonou definitivamente a postura tradicional. Por aceleração, ele, professor, escolheu conteúdos que fariam parte do curso, desprezando outros, para a relação ensino/aprendizagem. A escola conteudista, elitista foi superada.

De um dos objetivos formulados: “aprender a aprender”, referendava oficialmente o conteúdo que o adulto traz de sua cultura social, apontado como “rica experiência” e “show de sabedoria popular”, onde o agente do saber era o próprio aluno.

Antes de indagar do que é a ciência, e como se constitui, precisa-se ter entendido o significado da cultura em geral, do qual a criação científica representa um caso particular. [...] A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. (PINTO, 1979, pp.121/122).

Reconsiderar o conceito sobre o aluno adulto, desta feita estabelecia uma relação entre o conteúdo a ser desenvolvido pela escola em função do objetivo ou da finalidade do aluno ao retomar seus estudos. (R.1997). Passaram a definir o curso frente à necessidade e à escolha do aluno; de forma indireta, o aluno interferia e se fazia presente, na escolha dos conteúdos. (R.1997). Para saber fazer, é preciso saber para quem é o fazer, não existe outra trajetória para um trabalho conseqüente.

A mudança de posição é flagrante: “a avaliação do novo material será conduzida, quando os alunos realizarem as provas. Mostrarão os acertos e defeitos das questões, enfim, os alunos avaliarão na prática”. (R. 1998). O tema da práxis constitui o cerne do marxismo enquanto filosofia que se propõe a transformar o mundo e não apenas interpretá-lo. Como já

mencionado, se a didática é prática, ela não precisa estar sempre se manifestando em trabalho não material.

Amparados naquele conhecimento construído, o CEES foi transformado nos embates, nos equívocos, nas contradições. A concepção de homem divergiu quer da abordagem tradicional, quer da comportamentalista: “valorizou-se o homem como transformador do meio ambiente e responsável pela sua preservação e integração”. (R. 1998). A concepção que prevaleceu foi a humanista, a essência humana foi a grande vitoriosa.

Na concepção de sociedade: “dar a importância que deve ter o trabalho de selecionar conteúdos, traçar projetos transdisciplinares, pois para isso é preciso a atuação em equipe, portanto essa responsabilidade não é solitária... só se sustentam quando assumidos por todos”. (R.1998). Conforme apresentado na pesquisa, a fragmentação do conhecimento tem suas razões estampadas no modo de produção capitalista, superar essa fragmentação traduz uma outra concepção de sociedade, onde pode haver reversão de ações individualistas, que na prática social se revela antagônica ao humano, pois despreza o trabalho solidário e comunitário.

Pelo conceito de aluno adulto: “preocupou-se em mostrar ao aluno adulto que, enquanto sujeito de sua capacidade, de sua criatividade e crítica, possui condições de analisar os fatos, os problemas e buscar soluções para os mesmos”. (R.1998). Era a objetivação da escola, pois de outra maneira, a resistência é grande. O aluno adulto em especial não se submete em ser objeto na escola, talvez porque assim se sinta à larga na sociedade. Onde ele pode definitivamente escolher, manifestar seu repúdio consciente ou inconscientemente, ele resiste, por ora, passivamente.

Das estratégias trabalhadas pelo corpo docente, a que mais se identifica com o movimento dialético empreendido pelos professores é Projeto. Nos primeiros relatos, a ação compartilhada pelas áreas tinha um caráter de trabalho justaposto, em que a relação causa/efeito era o referencial: gostou, não gostou; esteve ou não presente. O tema era

desenvolvido por professores de áreas diferenciadas, mas a relação se dava pela afinidade do assunto às matérias em que atuavam.

O tema do Projeto no R.1999 avançou na interdisciplinaridade, isto é, um único assunto trabalhado pelas áreas, na especificidade das diversas ciências. (R.1999).

O mesmo conceito que a legislação vem nos últimos anos se empreendendo, porém o modelo que a estrutura pública adota, já esgotado nas novas concepções administrativas, corrobora a afirmação que o novo não é tão novo quanto parece e mais ainda, o proclamado está muito distante da realidade.

As referências aos relatórios 2000 e 2001 foram construídas por meio de conferência da legislação oficial do período e outros documentos produzidos pela Escola. Aqui colocadas com um único intuito de explicitar quando, como e onde a educação escolar para jovens e adultos no estado de São Paulo perdeu seu eixo, sua unidade, seu caminho de conhecimento. A desastrosa interferência da SE interrompeu não só aquele caminho, mas muitos outros. Em nome de ideologias importadas ou em nome dos personalismos que sempre pontuam nossos gestores públicos.

Em que grande feito se travestiu a EJA paulista? Em aparelho de T.V.? Em aparelho de vídeo? Literalmente, transformaram a escola de EJA em aparelho do estado! E, que grande aparelho é o nosso Estado!

De sala de aula para telessala, de avaliação no processo para avaliação vinda de fora do processo. Elaborada por quem? Se mesmo professores vivendo no dia-a-dia com aluno adulto, precisaram de muito tempo para que a avaliação efetivamente tivesse identidade, o que dizer de avaliações elaboradas por “supervisores de ensino”. Sim, porque as provas das telessalas são elaboradas nas diretorias de ensino, pelos agentes do sistema, aqueles que supostamente entendem de leis, pelo visto, não de Educação. Não há olhar humano ou consciência possível que justifique a subserviência, só sustentada pela alienação.

E o professor? Bem, o professor é um orientador de aprendizagem, ou melhor, um técnico de aprendizagem de aparelhos. Por outro lado, é a única luz no fim do túnel. Oxalá, ele resista! Que consiga subverter essa ordem!

A ideologia liberal do momento, bastante antiga, mas *neo* por sua forma mais contundente, é incompatível com as estruturas de países emergentes. Sem políticas sociais adequadas à realidade, não se chega a lugar algum. Educação não é custo, é investimento. Para se contrapor à globalização, o nacionalismo precisa ser exacerbado.

Nas condições humanas, a identidade. As imagens que se identificam pela desvalorização condicionada pela força das circunstâncias, pela desconsideração para com o humano, em favor de um dado modo de viver.

As análises feitas pela pesquisa nos relatórios foram verificadas na fala do professor e foram validadas. Em relação ao “como” transformaram a escola que é o escopo da pesquisa, a Avaliação revelou além da transformação da prática pedagógica, também “como” os atores sociais se transformaram.

O pensamento pensado, hoje, sobre o aluno adulto talvez possa ter contaminado muitas falas que se contrapõem à generalização, à abstração sobre aquele tipo de aluno que por ventura tenha existido no passado.

Assim como, os primeiros relatórios da série histórica estudada, provavelmente apresentassem menos informação, justamente porque a percepção ocorreu no tempo, no movimento da história.

Seja como for a pesquisa científica não é neutra e não se pode atribuir neutralidade aos atores sociais envolvidos em determinada prática política pedagógica. Importa, entretanto, observar a coesão dos pensamentos, equalizados pela práxis e da consciência possível no passado e no presente.

Assumir a relatividade dos fatores objetivo e subjetivo, material e espiritual e sua unidade dialética, trata-se da relatividade intrínseca a todo processo de conhecimento e não apenas da oposição entre subjetivo e objetivo. (MINAYO, 2004, p. 74).

A simbologia dessa identificação vai além de uma visão social de mundo determinada, pois pelo impacto com o concreto, da constatação do real, que se derivam as várias percepções do aluno, sobre os sujeitos; é a própria identificação de classe social. De grupos que resistem passiva e ativamente à contradição entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura.

O referencial teórico recorrido, que busca o conhecimento entre a base material e a consciência, confere ao pensamento um movimento de apreensão entre o singular e o universal. O particular e o singular só se realizam em contraposição ao universal.

A mesma metodologia para chegar ao conhecimento amparou a compreensão do trabalho do professor que por meio das individualidades, do singular, do particular chegou à apreensão da totalidade social.

Para finalizar, a fala de um dos atores sociais que sintetiza o movimento ocorrido naquele CEES, o movimento do pensamento, o movimento da busca do conhecimento, o movimento do fazer para saber, o movimento do Ser mais Humano.

Prof. M - *Isso você aprendeu lidando com os alunos.*

Aprendi trabalhando com os alunos.

Eles foram falando ou vocês foram percebendo... como é?

Acho que a gente foi vivendo. A gente foi vivendo.

Vivendo? Vivendo e aprendendo ?

Vivendo e aprendendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, José O. **A Usaid e a Educação Brasileira** – Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. S. P.: Cortez Editora, 1982.

ARRETCHE, Marta.T. **Emergência e Desenvolvimento do Welfare State**. Teorias Explicativas. R.J.: BIB., 1995.

BRASIL,

_____**Constituição** de 1934.

_____**Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, R.J., 1937.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____**Emenda Constitucional** nº 14, de 12 de setembro de 1996.

_____**Lei Federal** nº 14 de 29 de janeiro de 1935.

_____**Lei Federal** nº 4.024, **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961.

_____**Lei Federal** nº 5.692, **Fixa Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**, de 11 de agosto de 1971.

_____**Lei** nº 8.069, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990.

_____**Lei Federal** nº 9.394, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

_____**Lei Federal** nº 9424, **Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, de 24 de dezembro de 1996.

_____**Lei** nº 10172, **Plano Nacional de Educação**, de 09 de janeiro de 2001.

_____**Decreto-lei** nº 4.244, **Lei Orgânica do Ensino Secundário**, de 09 de abril de 1942.

_____**Conselho Federal da Educação**, Parecer nº 699, de 06 de julho de 1972.

____ **Conselho Nacional de Educação/** Câmara de Educação Básica, Parecer nº 11, última versão, em 10 de maio de 2000, homologado em 07 de junho de 2000.

____ Portaria MEC nº 2270, de 14 de agosto de 2002, **Exame Nacional para Certificação de Educação de Jovens e Adultos - ENCEJA.**

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista** A degradação do trabalho no Século XX. R.J.: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRYAN, Newton A.P. **Educação, Trabalho e Tecnologia.** Vol. 1 e 2, Tese Doutorado, F.E.UNICAMP, 1992.

BRYAN, Newton A.P. **Desafios Educacionais da Presente Mutação Tecnológica e Organizacional para a Formação de Professores do Ensino Tecnológico** in Coleção Formação do Educador. Vol. III, Editora UNESP, 1996.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma Nova Didática.** R.J.: Vozes, 1988.

DEAN, Warren. **A Industrialização de São Paulo.** Difusão Editorial S.A., 1971.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** S. P.: Ed. Atlas, 1981.

DRAIBE, Sonia. **As Políticas Sociais e o Neoliberalismo.** In Revista USP, nº 17, p. 86-101, 1993.

DRAIBE, Sonia. **Uma Nova Institucionalidade das Políticas Sociais?** Reflexões a Propósito da Experiência Latino-Americana Recente de Reformas e Programas Sociais. São Paulo em Perspectiva, 1997.

ENGUITA, Mariano F. **Trabajo, escuela e ideologia.** Madri: Akal / Universitária, 1985.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30.** In MOTA, Carlos G. (org.) **in Brasil em Perspectiva.** S.P.: Difusão Européia do Livro, 1973.

FAZENDA, Ivani C.A. **Educação no Brasil anos 60.** O Pacto do Silêncio, S.P.: Edições Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. R.J.: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. R.J.: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. S.P.: Editora Moares, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, S.P.: Papirus Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. S. P.: Cortez Editora, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. S.P.: Editora Ática, 2004.

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**, Tese Doutorado, Fac. Educação, UNICAMP, 1993.

GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**. Campinas, S.P.: Editora Alínea, 2001.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia**. S. P.:DIFEL, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. R.J.: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil – O Estado da Arte**. INEP, Brasília: REDUC,1987.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB**. In BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. S.P.: Cortez, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna – Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. S.P.: Edições Loyola, 2000.

HELY, A.S.M. **Nuevas tendencias de la educación de adultos: de Elsinor a Montreal**. Paris: UNESCO, 1963 *apud* MIRANDA, Alair dos A. Silva de. **EJA no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2003.

IANNI, Octavio. Palestra reproduzida: **Globalização, a grande ruptura histórica**. Revista Problemas Brasileiros, edição nº 318, novembro/dezembro de 1996.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. R.J.: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. R.J.: Paz e Terra, 2002.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. **Ideologia de Desenvolvimento**. Brasil:JK-JQ.R.J.: Ed. Paz e Terra, 1978.

LOWE, J. **La Educación de Adultos**. Salamanca: Sígueme/UNESCO, 1978
apud MIRANDA, Alair dos A. Silva de. EJA no Estado do Amazonas. Manaus: EDUA, 2003.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. S.P.: Cortez Editora, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. S.P.: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol. I e II. R.J.: Civilização Brasileira, 1971.

MELLO, Guiomar N. **Magistério de 1º Grau**. S. P.: Cortez, 1982.

MINAYO, M.Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. S.P.: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, M. da Graça N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. S.P.: EPU, 1986.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e de\$conto\$**. Ceilândia, D.F.: Idea Editora, 1997.

OLIVEIRA, Cleiton de. **A Emenda Constitucional 14/96 e os Municípios Paulistas: algumas implicações**. [on line]. Disponível na internet, via: [http:// www. educacaoonline. pro. br/ a_ emenda_ constitucional](http://www.educacaoonline.pro.br/a_emenda_constitucional).

NAGEL, Thomas S. ; RICHMAN, Paul T. **Ensino para Competência – Uma estratégia para eliminar o fracasso**. Instrução programada ramificada para sugestões para a elaboração e utilização de módulos de ensino. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na 1ª República**. Vol. I e II, R.J.:EPU, 1976.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS – NEPP. **O Sistema de Proteção Social no Brasil**. Cap. I- 1 e 2, NEPP-UNICAMP, Campinas, 1991.

OFFE, Claus. - **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. RJ.: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, Claus. **Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação** – Contribuição à Determinação das Funções Sociais do Sistema Educacional. Educação e Sociedade, Caderno CEDES, 1990.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. S.P.: Edições Loyola, 1985.

PARO, Vitor H. **A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública**. In SILVA, Luiz H da (org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** – problemas filosóficos da pesquisa científica. R.J.: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. S.P.: Editora Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Wanderlei G. dos. **Cidadania e Justiça**. R.J.: Ed. Campus, 1979.

SANTOS, Wanderlei G. dos. **A Trágica Condição da Política Social**. In ABRANCHES, S. *et alli* (org.) **Política Social e Combate à Pobreza**. R.J.: Jorge Zahar Editor, 1989.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. S.P.: Cortez, 2002.

SÃO PAULO,

____ Lei Estadual nº 500, de 13 de novembro de 1974 – **Dispõe sobre admissão de docentes**.

____ Lei Complementar nº 725, de 1993 – **Dispõe sobre a função de Vice-Diretor**.

____ Decreto Estadual nº 42.535, de 24 de novembro de 1997 - **Dispõe sobre a extinção das escolas e classes de escolas estaduais transferidas aos Municípios, nos termos do Decreto nº 41.054, de 29/07/96 e dá providências correlatas**.

____ Decreto Estadual nº 42.778, de 31 de dezembro de 1997.

____ **Conselho Estadual de Educação**.

_____ Deliberação nº 06/97 – Disciplina a realização de exames de avaliação de desempenho de alunos matriculados em curso supletivo a distância e dá outras providências.

_____ Deliberação nº 17/97 – Regulamenta o funcionamento de cursos e de exames supletivos

_____ Deliberação nº 23/97 – Dispõe sobre escolas autorizadas como experiência pedagógica, com fundamento no artigo 104 da Lei nº 4024/61 e no artigo 64 da Lei nº 5692/71.

_____ Deliberação nº 11/98 – Credenciamento de instituições e autorização de funcionamento de cursos a distância de Ensino fundamental para jovens e adultos, médio e profissional de nível técnico no sistema de ensino do estado de São Paulo.

_____ Deliberação nº 09/99 – Institui a modalidade EJA com atendimento individualizado e presença flexível e fixa normas para autorização de cursos no sistema de ensino no Estado de São Paulo.

_____ Deliberação nº 09, de 29 de novembro de 2000 - Estabelece diretrizes para implementação, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, de cursos de EJA de níveis fundamental e médio, instalado ou autorizado pelo Poder Público.

_____ Deliberação nº 14, publicada em 07 de junho de 2001 – Dispõe sobre o funcionamento de cursos de educação a distância e de presença flexível no Estado de São Paulo.

_____ Parecer nº 230, de 26 de setembro de 2001 – Credenciamento do SENAI e SESI.

_____ Parecer nº 325, de 28 de fevereiro de 2002 - Credenciamento para realizar exames nos termos da Deliberação CEE nº 14/01.

_____ Indicação nº 9, de 30 de julho de 1997 – Diretrizes para elaboração de regimento das escolas no estado de São Paulo.

_____ Indicação nº 11, de 01 de novembro de 2000 – Regulamenta a EJA no Estado de São Paulo.

_____ Indicação nº 4, de 30 de maio de 2001 – Regulamenta a expedição de Certificados das instituições regidas pela Del. CEE 11/98 e Del.CEE9/99.

_____ **Secretaria de Estado da Educação**

_____ FERRAZ, Ester de F. – Ensino de 1º e 2º Graus – Plano Estadual de Implantação, Vol. I, 1970.

_____ Resolução de 13 de maio de 1996 - Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a SE a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração.

_____ Resolução nº 77, de 03 de julho de 1996 – Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino.

_____ Resolução nº 164, de 25 de novembro de 1997 - Dispõe sobre as Diretrizes para o atendimento à demanda, em 1998, na Rede Estadual de Ensino.

_____ Resolução nº 11, de 27 de janeiro de 2000 – Dispõe sobre a organização e o funcionamento da EJA, com atendimento individualizado e presença flexível, na rede estadual, por meio do Telecurso 2000 e dá providências correlatas. (Revogada pela Res.SE nº 01, de 12/01/01).

_____ Resolução nº1, de 12 de janeiro de 2001 – Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de EJA da rede estadual de ensino e dá outras providências correlatas.

_____ Resolução nº 2, de 12 de janeiro de 2001 – Regulamenta os incisos II e IV do artigo 1º do Decreto 44.449/99.

_____ Resolução nº 135, de 07 de dezembro de 2001 – Dispõe sobre os exames finais a serem realizados por alunos matriculados nos CEES e Telessalas da rede estadual.

_____ Resolução nº 141, de 14 de dezembro de 2001 – Dispõe sobre a aplicação de Exames de Validação de Certificados de Conclusão dos cursos dos CEES e os de Telessalas – 2001.

SAVIANI, Demerval. **O Pensamento de Esquerda e a Educação na República Brasileira**. Pró-Posições, nº 3, Cortez Editora, UNICAMP, dez/1990.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação:** trajetória, limites e perspectiva. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2000 (a).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2000 (b).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA, **SESI**, SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, **SENAI** – Circ. Ptt. 000389, 10 de outubro de 2001.

TORRES, Eliane A. **Uma Abordagem sobre o Ensino Supletivo:** O Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo. Mestrado-FE-UNICAMP, 1997.

UNESCO. Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas. **Conferências Internacionais de Educação de Adultos, CONFINTEAS:**

_____ de Elsinor, Dinamarca, em 1949; de Montreal, Canadá, de 21-31 de agosto de 1960; de Tóquio, Japão, de 25 de julho-07 de agosto de 1972; da França, em 1985. MIRANDA, Alair dos A. S. de. **EJA no Estado do Amazonas.** Manaus: EDUA, 2003.

_____de Hamburgo, Alemanha, em 1997. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VAZQUEZ, A.Sanches. **Filosofia da Práxis.** R.J.: Ed.Paz e Terra, 1968.

XAVIER, M. Elizabeth S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil - A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961),** Campinas, S.P.: Papirus Editora, 1990.

ANEXOS

ANEXO I - RELATÓRIO

ANEXO I - RELATÓRIO

RELATÓRIO DE 1994

Estrutura e Organização do CEES:

Etapas do Curso:

Fase I – Alfabetização; Fase II – Consolidação da Alfabetização; Fase III - Pré-Modular; Fase IV – Modular - Suplência II (5ª a 8ª séries) e Suplência de 2º grau.

F I – aulas diárias, respeitado o ritmo próprio;

F II – aulas diárias de Português e Matemática;

FIII – Português = 07 U.E.; Matemática = 07 U.E.; Programas de Saúde = 02 U.E.; Estudos Sociais = 02 U.E.

A fase IV – Modular, a organização curricular se dava pela frequência flexível, o aluno era considerado freqüente desde que comparecesse à escola uma vez a cada 60 dias; e, matrícula por disciplina, o aluno deveria cursar no máximo duas disciplinas por vez.

Disciplinas da Suplência II (Grade Curricular)	Quantidade de Unidade de Estudo	Quantidade de Avaliação
Português	37	38
História	15	20
OSPB	03	03
Geografia	17	19
EMC	03	03
Ciências/ Progr. de Saúde	25	27
Matemática	24	26
Ed. Artística	25	XXXXXXXX
Ed. Física	L.F.6503/77	XXXXXXXX

Disciplinas da Suplência de 2º Grau (Grade Curricular)	Quantidade de Unidade de Estudo	Quantidade de Avaliação
Português e Literatura	33	33
História	26	27
OSPB	03	03
Geografia	23	23
EMC	03	03
L.E.M. - Inglês	20	20
Biologia	21	22
Física	26	26
Química	21	22
Matemática	28	28
Ed. Artística	16	XXXXXXX
Ed. Física	L.F. 6503/77	XXXXXXX

CORPO DOCENTE: (Quantidade)

Pré-Modular:

Fase I - Alfabetização	01
Fase II – Consolidação da Alfabetização	02
Fase III - Reforço	02
total	05

Modular: Fase IV:

Português	05
Matemática	05
História	04
Geografia	04
Ciências/Biologia	04
Ed.Física	01
Ed.Artística	02
Inglês	02
Química	02
Física	02
total	31

Especialistas:

Orientador Educacional	01
Coordenador Pedagógico	01
Assistente de Direção	01
Diretor	01
total	04

Multimeios: (Profª de Português) = **01**.

Apoio Administrativo: (funcionários/ UNICAMP) = **05**.

ESPAÇOS FÍSICOS-PEDAGÓGICOS:

Uma sala de avaliação, onde todas as disciplinas tinham seu lugar;

Salas de estudo ou sala ambiente: onde o aluno a procurava para estudar sozinho ou com o professor, em caso de dúvida quanto ao conteúdo, e realizar as demais atividades programadas pelos professores da área.

Setor de Multimeios: Biblioteca e Sala de T.V./vídeo.

Para Ed Física, os alunos tinham aulas na Faculdade de Educação Física /UNICAMP.

I - MATERIAL DIDÁTICO:

Suplência II – material elaborado pela CENP desde a criação da escola (out./87), portanto o curso de Suplência II já contava com 07 anos de experiência; e, livros do Telecurso de 2º Grau, material didático adotado em todos os Centros que possuísem a Suplência de 2º Grau. Este curso contava com 03 anos de experiência, seu início deu-se em março/1991.

No ano de 1994, a área de Português recebia novo material, único a ser reelaborado pela CENP, cuja análise feita pelos professores da matéria apontava uma grande diferença em relação ao antigo material: era menos auto-instrutivo, isto é, o aluno iria precisar recorrer mais às orientações dos professores.

Disciplinas comuns ao 1º e 2º graus, portanto, os mesmos professores trabalhavam nos dois cursos: Português, Ed. Artística, Ed. Física, História, Geografia, Matemática, Ciências/Biologia; as exclusivas do 2º grau: LEM-Inglês, Física, Química, portanto, professores trabalhando especificamente com esse curso.

Áreas de Ed Física e Ed. Artística tinham liberdade da CENP para planejarem seus cursos:

Ed.Física oferecia modalidades e os alunos escolhiam ou se inscreviam. Para o aluno menor de 18 anos, as práticas eram obrigatórias por lei. Para os demais, era feito convite. Modalidades oferecidas: natação, musculação, voleibol, basquetebol, ginástica aeróbica, consciência corporal, hidroginástica, atletismo (cross).

Ed Artística: Noções básicas de artes plásticas; introdução à história da arte e instrumentos musicais; audição musical comentada (música clássica); comparação com música popular “em que aluno dá sua opinião sobre as emoções sentidas”.

II - INDÍCIOS DE MUDANÇAS:

“...fruto de novas concepções e antigas (não necessariamente ultrapassadas) e da interação com os jovens e adultos...”. (obs.: era considerado jovem, o aluno entre 18 e 25 anos de idade).[1]

“...um roteiro de profundas alterações, revisões e aperfeiçoamentos que vieram ocorrendo dentro do CEES...”[2]

“... a escolha de temas básicos que impliquem numa leitura de seu mundo econômico, social e afetivo.”.[3]

“ transformação devido à mudança na geografia real e evolução da ciência geográfica”.[4]

“ o curso de 1º grau passou por várias reformulações”.[5]

“ alteração no material é justificável para acompanhar as necessidades dos alunos, portanto encartes serão acrescentados aos módulos”.[6]

“o módulo não será mais o único material de estudo do aluno. Os encartes e a leitura complementar darão mais subsídios aos alunos para o aperfeiçoamento da comunicação oral e escrita assim como o manterá mais informado sobre os acontecimentos atuais , desenvolvendo uma postura crítica diante de tais acontecimentos”.[7]

“ provas com questões dissertativas, visando entendimento de texto estudado e não somente memorização de conteúdos”.[8]

“ relacionar com seu cotidiano o material de estudo”.[9]

“ diferentes avaliações: para aqueles que sabem a língua estrangeira ou que tenham morado no exterior”.[10]

“ alteração no material justificada para acompanhar as necessidades dos alunos”.[11]

“ estabelecer uma relação mais concreta entre o aprendizado e o seu cotidiano”.[12]

“a avaliação busca garantir postura crítica e reflexiva do material teórico (módulo) e não apenas a mera devolução”.[13]

“ substituímos o módulo 07 [não dizem sobre o que se tratava] e introduzimos 03 unidades de estudo: Introdução ao estudo de História; História da Cidade de Campinas; Os períodos da pré-história, focalizando o modo de produção”.[14]

III - EVIDÊNCIAS DAS MUDANÇAS:

Área de Português: (para a Suplência II e a de 2º grau)

1. Substituição de 05 módulos por leituras de obras literárias. Objetivo: fornecer informações literárias e lingüísticas ao estudante; propiciar base cultural que lhe permita tomar posição crítica perante problemas do mundo. Leitura analítica, crítica e reflexiva e despertar gosto pela leitura.
2. Curso de Redação tendo duas linhas básicas de atividades metodológicas: a) aula obrigatória de redação para o aluno; e b) produção de texto em todas as avaliações.
3. As aulas envolvem o ato de escrever, o ato de pensar criticamente, a organização lógica das idéias e a aprendizagem técnica de redigir. As aulas destacarão: tipo de composição; elementos da narrativa (desestruturação e estruturação do texto); adequação ao nível de linguagem; coerência interna e externa; coesão.
4. Produção de Texto nas Avaliações: avaliação corrigida e comentada na presença do aluno. “O contato professor/aluno permite o conhecimento do sujeito e o ato de refazer seu próprio texto após a correção, propicia o acompanhamento de seu desempenho ao longo do tempo”. A lógica da elaboração da avaliação: a) texto; b) estudo do vocabulário do texto, quando o aluno poderá consultar o dicionário; c) compreensão do texto; d) exercícios de gramática sobre o conteúdo do módulo; e) produção de texto.

Área de História para a Suplência II

1. Duas aulas obrigatórias, inseridas no percurso da disciplina: a) como realizar o estudo da História, sua importância e orientação espaço-temporal; b) situar o aluno no mundo atual: origem do capitalismo, suas contradições, seus conflitos e confrontos (socialismo).
2. Objetivo das aulas é para que o aluno saiba que: (a): História não é matéria decorativa; (b) o Homem é agente da História e produtor de cultura, reforçando a idéia das transformações pelas quais passaram à sociedade. Importante compreender que a História ocorre no tempo e no espaço; conhecer a linha do tempo e saber ler mapa.

Área de Geografia para Suplência II:

1. Aula obrigatória de mapas. Esclarecer linguagem específica dos mapas: legenda, convenções, escala e cálculo de distâncias. Foi elaborada uma apostila com vários mapas e texto. Ex.: mapa político administrativo do Brasil.

Área de Ciências e Biologia:

1. Aulas teórico-práticas. Objetivo: para que aluno veja o que lê nos módulos.
2. Encontramos espaços dentro da metodologia da Escola para: discussão, mini-práticas.
3. Consulta ao laboratório durante avaliação. Objetivo: realizar experiências para discussão posterior.

Área de Matemática:

1. Devido à dificuldade do aluno em: números relativos e início da álgebra: aula obrigatória. Pela dificuldade dos alunos em agendar dia e horário: passou à atividade obrigatória.
2. Curso de suprimimento para alunos da suplência de 2º grau, sobre pré-requisitos da suplência II.

IV - MULTIMEIOS: T.V./VÍDEO

As fitas do telecurso 2º grau eram utilizadas pelas áreas, quando o aluno reprovasse na avaliação.

V - PROJETOS

FILME para discussão, professor/aluno, algumas áreas entregavam textos sobre o(s) tema(s) abordado(s) nos filmes. Assistiam aos filmes não só os alunos da área, mas sim da escola, inclusive das fases anteriores à Modular.

“ Vidas Secas” - *Português*. Obs.: aluno, de origem nordestina, da classe de alfabetização quis assistir duas vezes ao filme. Pediu para ler o livro.

“ Day After” – *Geografia e Química*. Temas explorados: II Guerra Mundial; uso da bomba atômica e conseqüências; Guerra Fria: corrida armamentista.

Um Pouco da História da *Matemática*: “Donald no país da matemática”; e, “História da Geometria”. Alunos fazem comentários, depois de assisti-los.

“ The last of the Mohicans” - “A new stake out” – Inglês e Ed. Física.

VI - PALESTRA

Para todos da escola (alunos, professores e funcionários), temas:

- Questão Educacional no Brasil – pelo Prof. Dr. Cleiton de Oliveira – UNICAMP.
- Revisão Constitucional – pelo Prof. Dr. Eliezer Rizzo de Oliveira – UNICAMP.
- Aranhas e Escorpiões: entomofobia, pelo biólogo Carlos Eduardo Pilleggi de Souza – UNICAMP.
- Sexualidade – pelas Profas. Ciências e Biologia aos alunos das fases pré-modular.
- Papel Reciclado e a importância da reciclagem – Profs. C/Biologia e Ed. Artística.

VII - VISITAS EXTERNAS (de professores e alunos) :

- Rhodia – *Biologia e Química*;
- FEA/UNICAMP: Industrialização dos Alimentos – *Ciências e Biologia*;
- Feira Científico-Cultural/UNICAMP – *Ciências e Biologia*.
- Centro Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas/UNICAMP - *Biologia e Química*.
- Telebrás – *Física e Biologia*.

VIII - MURAL: (em todas as áreas) com artigos coletados pelos professores e pelos alunos.

Pela área de *Inglês*: textos em Inglês e seu correspondente em Português, procurando um olhar de entrosamento:

- The Origins of English
- Central Park New York's Playground
- The Beaches of Los Angeles
- A Chapada dos Guimarães
- Onde o Brasil começou
- Carência Vitamínica e Dieta Alimentar (com *Química e Biologia*)
- Por que o céu é azul (com *Física*)
- Idioma é valorizado em marketing
- Cálculo em inglês (“2=1=”). Alunos desafiados a descobrir o erro. A resposta correta, alunos encontrariam no Mural de *Matemática*.
- Piadas.

IX - BOLETINS INFORMATIVOS pelas áreas de *História e Geografia*. Temas:

- Brasil: crises e reformas
- Saúde no Brasil
- Ensino no Brasil

- A questão habitacional
- As reformas: plano econômico (real)
- As reformas: revisão Constitucional
- Queimadas na Amazônia – região N
- Usinas Hidrelétricas – região N
- A questão da fome e da seca – região NE
- Pantanal, exploração econômica – região Centro-Oeste.
- Os problemas da urbanização desordenada – região SE
- Calamidade do poder público – região SE
- A Miscigenação – região S

X - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO:

“Alunos mais idosos têm muita dificuldade de aprendizagem e são mais lentos. Para se ter bom índice de concluinte, deve-se mesclar com alunos adultos e jovens”.[1]

“Os orientadores visam estabelecer uma interação com os alunos, desde o ‘bate-papo’ informal que propicia um melhor relacionamento e quebra de possíveis constrangimentos até a orientação de conteúdos específicos”.[2]

“Momento da avaliação é o mais importante, quando alguma questão apresenta dificuldade ou cria ambigüidade, ela é refeita”.[3]

“.. questionário pela área de História: para o aluno expressar sua opinião e crítica sobre as atividades desenvolvidas. Motivo: obter informações mais concretas ‘do que oferecer ao aluno’, quanto às atividades rotineiras e aos projetos para o ano seguinte.”[4]

“jornal mural: porque o aluno não tem acesso a jornais ou outros meios de informação, serve para cobrir defasagem”.[5]

“..priorizar aluno no atendimento, para a área, o aluno é fundamental, sem ele não há escola”.[6]

“trabalho da área envolve a percepção do que o aluno necessita e o que é preciso ensinar para esse aluno dentro do currículo oficial”.[7]

“prova pesquisa, isto é, verificar grau de assimilação dos conteúdos essenciais para o 1º grau, colher subsídios para o que deve ser enfatizado ou modificado para melhor rendimento e compreensão das idéias básicas. De 83 provas pesquisa, (aluno fazia se quisesse) , somente 45% assimilam o conteúdo básico”.[8]

“alunos mais adiantados passaram a ensinar colegas, em grupo”.[9]

“adequação dos textos de leitura em sala, aos níveis básico, intermediário e avançado”.[10]

“procura-se conhecê-los, a procedência, onde trabalha, objetivos e anseios”.[11]

“ antes aluno procurava a escola para obter diploma, mudaram de idéia por causa da seriedade do curso”.[12]

“ os alunos desistem porque têm que estudar muito”.[13]

“ prestar mais atenção à realidade do aluno, procurando conhecer mais a fundo suas limitações, pretensão e objetivos de vida, para modificar o curso”.[14]

XI - PERCEPÇÃO DA ORIENTADORA EDUCACIONAL E COORDENADORA PEDAGÓGICA:

“O porquê da reprovação: muitas vezes, o aluno não tem o hábito de estudo ou não sabe estudar corretamente, pois só dar uma lida no conteúdo não é estudar para assimilar; há casos em que o aluno não entende direito a matéria e não pede orientação para o professor porque tem vergonha e acaba se prejudicando.”[1]

“ orientar o aluno como se estuda, estimulando-o para que se sinta seguro e confiante em si para realizar nova avaliação”.[2]

“ elaborar questionários para aluno concluinte de curso, para colher informações, via aluno, sobre cada área, para que falhas e acertos fossem apontados, para se aperfeiçoar; e, levantar o perfil do aluno”.[3]

“ posturas diferentes entre os professores de uma mesma área, no atendimento, tem como consequência: acúmulo para professor que trabalha melhor, pois aluno acaba procurando sempre aquele que explica melhor e lhe dá mais atenção. Portanto: as áreas devem atender de modo unificado e não diversificado”.[4]

XII - REFLEXÕES DA ÁREA DE PORTUGUÊS SOBRE AS AULAS DE REDAÇÃO: ASPECTOS POSITIVOS

- a) troca de impressões entre aluno/professor e aluno/aluno;
- b) visão do aluno ampliou-se sobre aspectos sociais, psicológicos e estéticos do texto permitindo melhor embasamento para a produção de textos;
- c) visão do aluno ampliou-se sobre aspectos sociais, psicológicos e estéticos do texto, permitindo melhor embasamento para a produção de textos;
- d) momento privilegiado para o aluno expressar-se oralmente, explicitando sua visão de mundo, resistências em relação à leitura e à produção de textos. Grande oportunidade para falar sobre a vida pessoal, decepção, alegria e conquistas;
- e) paralelo entre os temas abordados: realidade social do país e situação da vida pessoal do aluno, considerado o momento mais rico.

ASPECTOS NEGATIVOS

- a) quando havia poucos alunos a espontaneidade das opiniões se perdia e a hora custava a passar. Solução: para o próximo ano: agrupar maior número de alunos em cada aula.

XII - OPINIÃO DOS ALUNOS, POR MEIO DE ENQUETES, QUESTIONÁRIOS, REALIZADOS PELA ÁREA DE HISTÓRIA:

“ Apesar de as aulas serem boas, o fato de serem com hora marcada causa dificuldade ao aluno”.[1]

“Os projetos são úteis, mas o tempo na escola deve ser mais objetivo”.[2]

“ não tem tempo disponível, já pesa muito fazer a avaliação que é a principal preocupação”.[3]

XIII - RESULTADO DA PESQUISA DA ÁREA DE GEOGRAFIA SOBRE AULAS:

“ fazer avaliação é sua principal preocupação, devido ao tempo disponível”.

XIV- OBS. ou CURIOSIDADE:

- 1- Reunião com área de química e direção devido a grande índice de reprovação. Consenso para solucionar a questão: aluno não sabe Matemática. Área vai elaborar exercícios para sanar problema.
- 2- Naquele ano: aluno Salvio Soares Marcelo, 20 e poucos anos, garçon em lanchonete, aprovado vestibular Economia/UNICAMP; e 1º lugar em Zootecnia na USP.
- 3- Tarde de autógrafos do primeiro livro dos alunos da F.I.
- 4- Em Campinas, a rede estadual ofertava: Suplência I em 06 escolas; Suplência II em 14 escolas; Suplência de 2º grau em 05 escolas. Dados fornecidos pela DRE-Campinas.

RELATÓRIO DE 1995

- Mudança na inscrição/matricula: devido alto índice de desistência entre os que não chegavam sequer a freqüentar o curso; e, desistência logo no princípio do curso. Solução de consenso entre professores, direção e conselho de escola: 05 atividades na escola, sendo uma, pelo menos, avaliação, para então consolidar a matrícula. Resultado: animador. A nova norma forçou aluno a um ritmo de estudo e, conseqüentemente, de aprendizagem.
- Causas de desistência: 1) aluno não está convicto se quer realmente estudar; 2) desestimula-se porque escola fica longe do centro da cidade e devido ao tempo que terá que se dedicar aos estudos; 3) frustra-se pela expectativa de “algo facilitado”; 4) baixa estima sobrepuja diante das dificuldades de aprendizagem; 5) não se adapta à estrutura CEES (entre inscrição e início do curso há orientação geral sobre o funcionamento dos cursos), a escola com aulas diárias lhe é mais familiar, portanto transmite maior segurança..
- 50 % dos alunos que começam Física ou Química desistem.
- Áreas em que algumas provas apresentavam alto índice de reprovação e refizeram o instrumento avaliativo bem como exercícios complementares antes de realizar a prova: inglês; português, física e química.

I - INDÍCIOS DE MUDANÇAS:

Português pedia para que nas reuniões pedagógicas houvesse: maior interação com a fase pré-modular; maior interação entre as áreas, com a apresentação (socialização) de cada uma das conclusões encontradas (perante dificuldades). [1]

OBS.: Os relatos das áreas: Alfabetização e Consolidação da Alfabetização apresentam várias estratégias utilizadas para o trabalho com variação dialetal.

“Na busca do cidadão consciente, participativo, procura-se através do trabalho desenvolvido pela área, transformar, com textos, boletins, as próprias avaliações, o material de acesso ao aluno, enriquecido com informações e freqüentemente disponível para que o educando fale por si, demonstrando-se agente da História”. [2]

“O trabalho de reorganização, reavaliação das provas é contínuo, contribuindo para a própria reciclagem dos orientadores, atualizando-se com leituras de livros e textos...”. [3]

“Preocupa-se em modificar, sempre que possível, as avaliações no intuito de corrigir defeitos, erros de interpretação... dando oportunidade de o aluno mostrar seu potencial crítico, sua opinião, suas experiências como agente efetivo da História”. [4]

“Pretende-se fazer um conjunto de textos e vinculá-lo à unidade de estudo, assim o aluno fará um único trabalho com mais subsídios”. [5]

Elaboração de Antologia Poética para 2º grau, criteriosa seleção de livros didáticos, somada à experiência adquirida junto aos alunos jovens e adultos. [6]

“...designa atividade rotineira todo trabalho que se faz com aluno e os módulos de estudo, por exemplo: orientação inicial e especiais (aula de mapas), atualização de material”. [7]

“Na Or. Inicial (...) indiretamente se faz uma sondagem do aluno através de uma conversa, que dá indicações sobre seu futuro aproveitamento e grau de interesse”. [8]

“Faz parte do objetivo da área ampliar a visão de mundo do aluno”. [9]

II - EVIDÊNCIAS DE MUDANÇA:

Português: discussão com alunos sobre conceito de língua e literatura. Objetivo: levar o aluno a dominar os vários níveis de linguagem, tornando-o apto a ser sujeito de suas próprias ações deixando de ser objeto de ações alheias.

Sessão de leitura: a participação dos alunos melhorou. Causa: ficam mais à vontade pelo fato de estarem em grupo maior.

Uso de técnica de entrosamento e descontração do grupo, antes de iniciar a sessão, visando a uma melhor participação. Nem todos ficam à vontade para falar entre pessoas recém-agrupadas. [1]

Ed. Artística: “Procuramos durante a orientação inicial fazer uma sondagem das aptidões e trabalhar o aluno em cima dos seus interesses e principalmente valorizar esta

individualidade, buscando sua realização (profissional)”. Trabalhos artísticos dos alunos expostos na sala ambiente e no espaço interno do CEES, o próprio aluno coloca seu trabalho. [2]

“Levando-se em conta que os conteúdos devem ser adequados aos alunos jovens e adultos, a área trabalhou no sentido de atualizar e complementar seu material básico (módulos) com textos e projetos tanto para o 1º como para o 2º grau”. [3]

Estimulando alunos a uma maior participação nas aulas, pois se considera muito importante fornecer oportunidade de observação e análise para além do conteúdo livresco. [4]

Relacionar o conteúdo do módulo com sua vivência fora do âmbito escolar. [5]

A partir da visualização e comparação entre o módulo e o concreto se estabelece à associação tornando-se muito gratificante para professor/aluno. [6]

“Acesso obrigatório, aluno adquira hábito de freqüência, compromisso de retorno à escola facilita laço. Freqüência maior, alterando quadro de desistência”. [7]

A partir do cotidiano do indivíduo chegar a conceitos básicos de *Física*. Vivenciando o conhecimento físico adquirido – verificar a criatividade do aluno, alunos ficaram à vontade para escolher assunto que quisesse. Resultado gratificante. [8]

III - MUDANÇA DA MUDANÇA:

Não se faz mais aula de mapas e sim orientação especial, preparatória para avaliação nº 05. Percebeu-se que a aula obrigatória sobre mapas prendia muitos alunos porque tinha que ser agendada, apesar de ser oferecida em muitos horários, sempre havia perda de tempo na espera dela. Assim pensou-se em agilizar o processo. Aluno com baixo rendimento (notas abaixo de 70), faz orientação com posterior bateria de exercícios, assim sedimentam os novos conhecimentos. A área entende que esse módulo (5) necessita de explicação do professor principalmente para o aluno que vem das fases ou que está há muito tempo fora da escola. Assim, conseguiu-se melhor resultado sem prender os que sozinhos se desembaraçam bem e ajudando aqueles com maior dificuldade.

IV - MURAL

Espaço Aberto em Português: expostas as redações dos alunos.

V - BOLETINS: (temas)

1- *História*: Reengenharia do Estado, O Caso Brasileiro, Neoliberalismo, O Homem e a Natureza, A Questão da Terra.

2- *Geografia*: O Mercosul, Minorias Nacionais na Europa, O território brasileiro e as grandes paisagens naturais.

VI - PALESTRA

Saúde Bucal – por funcionária do CECOM/UNICAMP.

VII - MULTIMEIOS: Filmes:

“Feliz Aniversário” – *Português*. Leitura do conto e filme (adaptação do conto para a T.V.).

“Amadeus” – “Sonhos” – *Ed. Artística*.

“Radio Bikini” – *Ed. Física e Física*.

“Abracadabra” – *Ed. Física e Inglês*. (Halloween)

“A Revolução Industrial” – *História*.

“As forças da Terra” – *Geografia*.

“Poluição Ambiental em Cubatão” – *Química*.

VIII - VISITAS EXTERNAS:

Museu de História Natural com palestra de uma bióloga – Ciências/Biologia.

CPQD – Ciências/Biologia, Física, Química.

Telebrás – Química e Biologia.

IX - PROJETO: SEMANA DO MEIO AMBIENTE

As áreas trabalharam o tema de 04 a 08/06.

Português exibiu filme “O Buraco Branco no Tempo”, 25 min de projeção e após debate entre alunos e professores de todas as áreas. Esta área abordou a importância da consciência humana na melhoria da vida na Terra.

Ed. Física: atividade no salão sobre respiração e percepção do corpo no espaço, consciência corporal. Participaram: professores e alunos.

História: boletim informativo referente à destruição do meio ambiente provocada pelo homem; jornal mural com artigos de jornais e revistas sobre destruição do meio ambiente e as graves consequências causadas pelo próprio homem; filme “A Revolução Industrial” com roteiro e questões para debate.

Geografia. Desmatamento e suas consequências. Aluno leu textos e respondeu questões; afixaram-se nos corredores da escola, mapas alusivos a vegetação original de SP, Brasil e Estados Unidos e outros, mostrando a situação atual. Fácil perceber, fazendo comparação.

C/Biologia e Ed. Artística – Aula sobre reciclagem papel/lixo com debate sobre coleta seletiva.

Física e Química: exibição de filme (Rádio Bikini), alunos indignaram-se com o teste da bomba atômica.

Inglês: Comparação da própria realidade com problemas de outros países. (via textos).

Matemática: não participou por não encontrar meio de.

X - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO

Sobre o material novo de português: “os módulos não se completam em si, mas na complementação do professor”. [1]

Avaliação sobre os romances indicados para leitura. Todos os seis romances são efetivamente “cobrados” do aluno. [2]

Problema sobre sessão de leitura: “não se consegue que todos participem. Sempre há aqueles que se envolvem mais com a discussão, tirando chance de outros”. [3]

Observações (dos alunos) mais descontraídas a respeito da caracterização dos personagens, dos conflitos. [4]

As avaliações resultam mais em oportunidade do aluno estar em contato com textos do Romantismo e do Modernismo, do que simples instrumento de cobrança de conteúdos. [5]

Houve flexibilização quanto à aplicação e variação das técnicas (Ed. Artística), devido às aptidões, idade e interesse do aluno. [6]

“Todas as atividades são adaptadas, pois se respeita o biótipo, a faixa etária, o gênero, objetivos pessoais dos alunos”. [7]

“Procura maior por orientações, o que a área considera positivo, pois pode trabalhar o problema imediato do aluno, explicando mais detalhadamente o assunto estudado”. [8]

“Este trabalho (filme sobre revolução industrial) foi muito positivo, mostrando a sensibilidade do aluno trabalhador, que participou, opinou, criticou, o que deixou a área envolvida, certa de ter cumprido o que havia se proposto”. [9]

“A orientação após reprova é obrigatória, para diminuir o número de alunos despreparos para as avaliações, uma vez que muitos a fazem sem nenhum preparo. Esta medida funcionou a contento para alguns, para outros não, visto que é o aluno que decide se faz ou não a avaliação. Reprovações ainda existem, mas a porcentagem é normal, mais ou menos 10%”. [10]

Na maioria das vezes aluno toma conhecimento de maneira informal (TV, jornal e revista); torna-se difícil por causa do trabalho, poder aquisitivo, tempo, etc. [11]

Resposta do aluno no diálogo de correção de prova. “Você pensa assim mesmo? Não. Acho que eu sou de outro planeta, mas se respondesse o que eu achava realmente, vocês iam me achar louco, e aí eu não ganho nota”. [12]

Percebe-se que a preocupação da área não encontra ressonância. Apesar dos convites entregues pessoalmente e dos cartazes no corredor, somente 10 alunos assistiram ao filme.

“Mais uma vez constata-se que tirar aluno da sala de avaliações para ver filme é difícil mesmo”. [13]

Abandono de curso ocorre devido a: problemas financeiros, distância da escola, horário de trabalho incompatível, cansaço e também devido aos fatores inerentes ao processo de aprendizagem: conteúdo, provas e metodologia. [14]

“Aluno apresentava problemas na forma de estudar e de interpretar o texto, embora com rica experiência de vida, sentia-se inibido devido ao longo tempo sem estudar. O contato individual com o aluno permitiu compreender”. [15]

“Alunos na sala de estudos para esclarecimentos de dúvidas propiciam aproximação, criando-se entre eles clima de incentivo e cooperação”. [16]

Conhecer mais detalhes da vida do aluno fora da escola e partir daí incentivá-los para que percebam seu potencial, orientando nas soluções para melhor rendimento. Troca mútua de informações, emoções e finalmente vivência. Papel social da escola. [17]

OBS.: /CURIOSIDADES

Áreas colocam cópias do material complementar elaborado para alunos, inclusive dos questionários respondidos pelos mesmos, avaliando o filme assistido.

Palestras p/ professores; Qualidade Total; e, Primeiros Socorros.

Concluente de *Geografia*=105 de primeiro grau e 86 de segundo grau.

RELATÓRIO DE 1996

I - ALTERAÇÃO CONSAGRADA:

Iniciativa de se estabelecer mínimo de frequência mensal: 05 frequências mensais junto ao professor. Estas são assim consideradas: orientação individual, vídeo, laboratório ou avaliação. Das 05 frequências, pelo menos 01 avaliação. Resultado positivo, visto que as variáveis se mantiveram: mesmo índice de matriculados e mesmo corpo docente. A regra não é drástica, todo aluno que se manifestasse impossibilitado, definia o seu mínimo mensal junto ao SOE. A cobrança ficava em cima do que tivesse estipulado.

II - DEPOIMENTO DE ALUNOS:

“... graças à Frequência Mínima, terminei meu curso”.

“Por que vocês não inventaram isso antes?”.

“...vim várias vezes à escola, devido à frequência mínima, pois nem sempre estava com vontade”.

III - REFLEXÃO SOBRE O DEPOIMENTO DOS ALUNOS:

“Será que nós, os adultos, temos traços culturais para o ilimitado? Deixar a decisão de assumir a responsabilidade, como é o caso de voltar a estudar, exclusivamente nas mãos do adulto trabalhador, não pode significar certo desinteresse por parte da instituição na qual pretende se vincular? Aquilo que se possa fazer leitura de controle ou autoritarismo, é assim entendido por aqueles que, via de regra, contam com fatores mais adversos? No imaginário do aluno, escola não será justamente um local de regras mínimas, de parâmetros socialmente aceitos que se transformam em metas a serem atingidas?”

Concluintes 1º Grau			Concluente 2º grau	
Ano	1995	1996	1995	1996
Total	080	145	038	094

Diferença constatada, a maior: 43,35% para 1º grau; e 59,13 % para 2º grau.

IV - INDÍCIOS DE TRANSFORMAÇÕES:

“...o ideal seria refazer todo o material, mas o fator tempo impossibilita, de maneira que se opta pela adequação”. [1]

Reformulado o curso de 2º grau, em Ed. Artística, para ajudar no desenvolvimento objetivo dos níveis de abstração. [2]

Indicar outros livros e textos que ampliassem base conceitual e de informação. [3]

V - EVIDÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÕES:

1- *Português* mantém: Aula de redação e Sessão de leitura.

Projeto: Aceleração do curso. Objetivo: permitir ao aluno de 1º grau que se apresenta com maior facilidade, cumprir as atividades num menor espaço de tempo. (ex.: Português = de 25 unidades de estudo, o curso passou a 10 unidades de estudo).

2 - *Ed. Artística*: Movimento expressivo: exercícios e técnicas do teatro pedagógico.

3 - *Ed. Física*: expressão corporal para aluno se conhecer e se socializar.

4 - *História*: reduzir número de avaliações sem prejuízo do conteúdo programado pela área.

5 - *Geografia*: Apostila com mapas: continentes, oceanos, político. Objetivo: suprir uma deficiência substancial que alunos do 2º grau possuem.

Anexados textos aos módulos e refeitas avaliações de 2º grau. Textos sobre: Mercosul; Reforma Agrária; Agricultura no Brasil e no Mundo.

6 - *Matemática*: Elaborado novo módulo sobre geometria.
Revisão dos conteúdos das unidades de 1º grau; fazer exercícios antes de realizar prova e considerar 20 pontos para essa atividade.
Sala de orientação: painel de informações alimentado por professores e alunos.

VI - MUDANÇA DA MUDANÇA:

Abolido Boletim informativo (*História*). Ao invés do Boletim Informativo: texto anexado ao roteiro: Problemas das Regiões do Brasil: O Pantanal Matogrossense; Conflitos da Terra; Seca e Política; A Desertificação dos Pampas; Calamidades do Poder Público; A América Latina.

VII - ATIVIDADES EXTRAS:

Painel sobre o folclore, envolvendo aspectos sobre cultura popular (música, literatura, brinquedos, alimentação, crenças e festas populares) - *Ed. Artística*.
Semana da Beatlemania – *Inglês e Ed. Física*.
Jornal Mural, mantido pelas áreas: *Português, História e C/Biologia*.

VIII - PALESTRA AOS ALUNOS:

Saúde Bucal

Dia Mundial da Luta contra a AIDS (distribuição de camisinhas). Debate sobre doenças sexualmente transmissíveis. (alunos das Fases I e II participaram).

Dia de Mobilização para Controle da Dengue: características, sintomas, criadouros e controle.

Dia da Árvore – distribuição de mudas.

IX - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO:

“através da premissa de que tudo que se lê, se escreve, a área vem conseguindo despertar no aluno, a habilidade de descobrir o assunto, chegar ao tema”. [1]

“ mesmo com número menor de avaliações, aluno reprovou menos e teve boa receptividade”. [2]

“cabe ressaltar que estes alunos são aqueles que não apresentam dificuldade e fazem o curso rapidamente e o fariam sem dificuldades e rapidamente na forma antiga, passo a passo”. [3]

“ aluno adulto traz rica experiência de vida que precisa ser aproveitada e sistematizada para se atingir objetivos”. [4]

“esse tipo de ensino atende adequadamente o aluno trabalhador, que vincula sua frequência ao seu horário livre”. [5]

“ maior procura dos alunos da sala de estudo e por orientação junto ao professor”. [6]

“alunos ficam mais animados freqüentando a escola periodicamente”. [7]

“valorizar a relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, visando a melhoria da qualidade de vida”. [8]

“embora o ensino individualizado facilite o aprendizado, pois respeita as dificuldades individuais, traz os conteúdos de Ciências de forma fragmentada e por vezes, por demais condensada”. [9]

“É ainda nas avaliações que se pode ‘praticar’ novas tendências: valorizar a vivência, suscitar debates e não valorizar a memorização de estruturas”. [10]

“Continuar a investir na receptividade na orientação inicial; estimular à procura por orientação; aproximação professor-aluno na sala de estudo e na correção da avaliação”. [11]

“Contato do aluno com diferentes discursos sobre o mesmo tema aumenta possibilidade de entendimento”. [12]

Aspiração da área: aprender a aprender. [13]

Nas práticas de laboratório: aluno tem a exposição do método científico de modo concreto.

Relacionar teoria com cotidiano

Muitos experimentos realizados com material simples inspiram colegas. [14]

RELATÓRIO DE 1997

Dia 07/10 - Festa de Comemoração dos 10 anos. Escola transformada pelos professores para 01 dia de festa: salão de avaliação: celebração do culto ecumênico e sessão solene com representantes da SE e UNICAMP. Em todas as salas, houve algum tipo de atividade entre professor e aluno, tais como: dança, canto, trabalhos expostos, alunos realizando trabalhos no dia, discursos, comes e bebes.

Orientação da CENP para aquele ano: relatórios devem ser sintéticos e objetivos.

DADOS ESTATÍSTICOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS:

Ano	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total
1º grau	0	18	53	96	87	108	93	95	80	145	143	918
2º grau	-	-	-	-	12	26	37	40	38	94	84	331
Total Geral	0	18	53	96	99	134	130	135	118	239	227	1249

Mudança para o livro Telecurso 2000: disponibilidade de alguns em se adequar à mudança, outros arredios e refratários.

I - PERCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

Há professores completamente envolvido com o ensino supletivo e sua clientela, preocupados em dar a cada aluno aquilo que ele veio buscar. Outros não percebem a especificidade do curso, sua importância para aqueles que o procura e a razão principal desta busca, pouco conhecendo e menos ainda interferindo nestas vidas, mais preocupados com o conteúdo que com a forma: mais envolvido com a quantidade de conteúdo do que com sua qualidade.

II - PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE OS LIVROS DO TELECURSO 2000

“Eu acho que o livro do Telecurso 2000 é ótimo em termos de ensino e aprendizagem. Com apenas uma vez que a gente lê já é suficiente para que na volta à matéria a gente entenda o que parecia difícil”.

“No livro novo, as explicações e informações são bastante úteis para o dia-a-dia e principalmente para o conhecimento”.

“É um curso de fácil linguagem e direto no ponto de vista do assunto a ser tratado. É um curso gostoso e que dá vontade de aprender cada vez mais, e também um dos fatores de seu sucesso é ter um corpo docente de nível”.

“Quero agradecer o conhecimento adquirido por mim do novo Telecurso 2000 e também aos professores por seu empenho e dedicação”.

III - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O TELECURSO 2000:

Durante a montagem dos roteiros e das avaliações houve muita satisfação por parte das professoras ao observar que os conteúdos estavam bastante relacionados com o cotidiano dos alunos numa linguagem simples e acessível.

Há depoimentos de alunos favoráveis à maneira como a Matemática é tratada nesses livros.

IV - MUDANÇAS SÃO ROTINAS

Melhorar a qualidade do material utilizado, refazer avaliações, corrigir falhas, organizar mural da disciplina. (trabalho de todas as áreas).

V - ESTUDO DA NOVA LDB

VI - INDÍCIOS DE TRANSFORMAÇÕES:

A área está preocupada com a formação de um cidadão efetivamente participante na sociedade. [1]

Fez-se necessário valorizar a cultura popular para que não se corra o risco de perdê-la (justificativa para Dia do Folclore). [2]

VII - EVIDÊNCIAS DAS TRANSFORMAÇÕES

Curso de aceleração passou a ser o curso oficial. [1]

Foi montado um grande painel onde todos os alunos da escola foram convidados a manifestar suas idéias em prosa, verso ou desenhos a partir do seguinte tema gerador: Meio Ambiente, contribua para um mundo melhor. [2]

As orientações individuais são momentos de troca. [3]

VIII – PROJETO (palestra/aula, atividade extra)

Controle da Dengue

Prevenção Bucal

DNA e Clonagem

Dia Mundial do Meio Ambiente

Dia da Árvore (doação das sementes pelo IAC)

Dia do Folclore (sobre plantas medicinais. Foram servidos aos alunos dois tipos de chás: guaco e erva-cidreira).

Curso de Sexualidade

Dia da Luta contra AIDS

IX - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO:

Pode-se observar como o aluno adulto traz rica experiência de vida e a maioria deles deu um *show* de sabedoria popular com receitas e indicações de plantas que curam várias doenças. [1]

Esse pequeno espaço no corredor não só promoveu a socialização entre professores e alunos como se transformou num local onde o agente do saber era o próprio aluno adulto com sua sabedoria da vivência. [2]

Alunos de regiões norte e sudeste (Minas) trocaram informações valiosas sobre medicina natural. [3]

Foi muito prazeroso observar o orgulho dos alunos mostrando a escola para seus amigos e familiares, em especial o laboratório. [4]

Desta forma, é preciso dar-se encaminhamento diferenciado, ou seja:

A) aos alunos jovens que irão prestar vestibular: orienta-se, no sentido de enfatizar conteúdos privilegiados pelos vestibulares;

B) aos que irão para os cursos de enfermagem (que são em número significativo), é preciso mostrar-lhes situações que lhe serão importantes para esta profissão;

- C) para as donas-de-casa e outros, cujo objetivo de conclusão do 2º grau é para satisfação pessoal, um desejo íntimo de realizar o que não pôde ser feito em tempo regular; é necessário relacionar o maior número possível de situações da Física com seu cotidiano;
- D) para aqueles alunos que são trabalhadores e voltaram a estudar, muito mais por imposição do mercado de trabalho, do que por desejo próprio, os orientadores procuram sempre despertar-lhes a motivação no sentido de que o conhecimento sempre é compensador; para isso, os professores procuram conversar com estes alunos assuntos variados para que possam melhor situar-se na escola e vir a descobrir uma razão que justifique ir em busca do conhecimento. [5]

RELATÓRIO DE 1998

I – ANO DE MUDANÇAS

Novo regimento elaborado com a participação do professor, aluno e funcionário. Leitura e discussão: nova LDB, Parâmetros Curriculares - MEC, Abordagens Pedagógicas: comportamentalista, tradicional e sócio-cultural (Paulo Freire), Propostas Pedagógicas – CENP, Parecer CNE 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, Conselheira Guiomar Namó de Mello. [1]

Pela CENP, foram incorporados alguns novos procedimentos: correspondência série/unidade de estudo para introduzir classificação/reclassificação. [2]

Consenso dos professores: aceleração do curso definindo conteúdo absolutamente fundamental para o aluno jovem e adulto. [3]

A título de experiência foram realizadas duas provas, em cada semestre, que se denominou: prova inicial de aptidão. Se o aluno fosse bem sucedido, teria atestado de eliminação de disciplina, quando não fosse bem sucedido, cursava a disciplina em seu ritmo. [4]

No ano seguinte, não constaria mais da grade curricular: LEM-Inglês. [5]

II - PERCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA e ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL:

O domínio de conhecimentos relevantes, que os colocam num processo contínuo de indagações sobre “as coisas que estão no mundo e que precisam ser aprendidas”. Num país pobre como o nosso, para grande parte da população, a escola representa a única fonte de cultura letrada, sendo, portanto, um dos raros espaços para exercitar o pensamento e a crítica. [1]

Construção de uma escola que concretiza sua função social: Para tanto, os principais objetivos pedagógicos:

A) buscar o significado dos conteúdos, identificando aqueles relevantes para a compreensão de mundo, nos seus aspectos construtivos e nos seus aspectos preconceituosos e estereotipados;

B) trabalhar conteúdos que iluminem a compreensão da realidade, permitindo aos alunos jovens e adultos uma melhor prática social;

C) dar a importância que deve ter o trabalho de selecionar conteúdos, traçar projetos transdisciplinares, pois para isso é preciso a atuação em equipe, portanto essa responsabilidade não é solitária... Os projetos pedagógicos só se sustentam quando assumidos por todos;

D) rediscutir os meios avaliatórios, fazendo que a mensuração da aprendizagem passe, cada vez mais, a ser diversificada, respeitando as características e habilidades individuais do aluno.

A escola se adequou melhor à EJA: renovou-se. Momentos/fases de desencontros, resistências, polêmicas pautaram o ano. Os conteúdos fundamentais foram redimensionados e um saber contextualizado, concreto, vinculado ao cotidiano da clientela ganhou mais corpo. [2]

Com relação ao aluno o que mais se busca é conscientizá-los de que, mesmo diante da flexibilidade de atendimento que a escola oferece, o aluno deve garantir sua escolaridade, freqüentando o maior número de vezes, realizando provas com freqüência para, conseqüentemente, progredir na aprendizagem e no nível de escolaridade. [3]

Com relação à escola, conscientizar-se das peculiaridades individuais dos alunos, respeitando-os e buscando alternativas que diminuam as possíveis barreiras pessoais e/ou de aprendizagem. [4]

O apoio educacional prioriza a formação do indivíduo, respeita seu emocional, valoriza sua identidade e busca incentivá-lo para a prática de uma convivência mais saudável, garantindo assim um crescimento pessoal e social mais valioso para si, para a família e para a sociedade. [5]

III - PALESTRA PARA PROFESSORES:

- Educação Matemática: da teoria à prática – Profa. Maria do Carmo Pereira da Silva.
- Educação de Jovens e Adultos – Prof. Enildo Pessoa.
- Neurolingüística – Prof. Hélio Couto.
- Projeto Político Pedagógico – Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist.
- Contexto Econômico Mundial Atual – Profa. Dra. Sandra Brisolla.

IV - FILMES/DOCUMENTÁRIOS PARA PROFESSORES:

- Projeto Genoma. Documentário com o Dr. Dráusio Varela.
- Modelos de Educação – análise de fragmentos/trechos de filmes – pela Profa. Minervina Menezes.

Teleconferência sobre Progressão Continuada – S.E.

V - PAINEL/MURAL

Painel com textos e fotos apresentando o CEES/UNICAMP – exposto na:
Faculdade de Educação/UNICAMP; e,
2ª Diretoria de Ensino Campinas-Leste.

VI - INDÍCIOS DE TRANSFORMAÇÕES:

Valorizou-se o homem como transformador do meio ambiente e responsável pela sua preservação e integração. [1]

Preocupou-se em mostrar ao aluno que, enquanto sujeito de suas capacidades, de sua criatividade e crítica, possui condições de analisar fatos e problemas e buscar soluções para os mesmos, lutar por justiça social. [2]

VII - EVIDÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÕES:

Debate e reflexão sobre assuntos freqüentemente abordados. Através de folhetos, reportagens e tópicos relativos à saúde e bem-estar fizeram-se trabalhos de conscientização, visando respeito, dignidade e responsabilidade. [1]

Incentivado: criações dos alunos, suas produções artísticas e literárias. Foram selecionadas as melhores redações, que deram origem à composição do “Livro de Arte”, com ilustrações feitas pelos alunos na sala de Educação Artística. [2]

Houve esforço para tornar o espaço de estudo em sala ambiente. [3]

Despertar o gosto do aluno pela Crônica, gênero leve, rápido, ligado ao cotidiano de cada um e propiciar diálogos sobre assuntos da realidade. [4]

Aulas para alunos com dificuldades. [5]

As três apostilas sobre História da América passaram a ser uma única apostila, elaborada pela área, contendo os três períodos da América, numa linguagem mais clara e objetiva, o que melhorou a compreensão dos alunos. [6]

A avaliação do novo material será conduzida, quando os alunos realizarem as provas. Mostrarão os acertos e defeitos das questões, enfim os alunos avaliarão na prática. [7]

Análise e seleção dos conteúdos do livro que seriam tratados como atividade e os que teriam “avaliação com correção orientada”. [8]

VIII - PROJETOS

1- Dia dos Pais – aluno pai trabalhador homenageado com diploma com mensagem; painel com textos de Carlos Drumond de Andrade, abordando várias etapas da vida do homem. Aluno deveria buscar a identidade com as ilustrações e textos. *Português e Ed. Artística*.

2 - Folclore Brasileiro – superstições e trovas sugestivas. *Português, História, Ciências e Ed. Artística*.

3 - Dia das Crianças – dirigido aos pais alunos, painel para sensibilizar valores, carinho cobranças, desejos, sentimentos dos filhos. *Português*.

4 - Seu Lugar de Origem – objetivo: trazer a questão das migrações internas, as regiões de origem dos nossos alunos. Mapa do Brasil dividido em estados e regiões. As regiões foram desenhadas em cores diferentes acompanhadas de alfinetes da mesma cor para que o aluno pudesse identificar seu Estado e região de origem. Ao final, elaborou-se gráfico demonstrativo da porcentagem de alunos vindos de cada região brasileira. Maioria da região sudeste; baixas taxas de procedência do NE. *Geografia*

5 - Teleaulas, para as dificuldades que muitos alunos têm, causadas por traumas, falta de base e “folclore”. *Matemática*

6 - Xadrez – pouca participação dos alunos, pois eles têm pouco tempo para permanecer na escola. *Matemática e Ed. Artística*.

7 - Formas – Gráficos – fotos, reproduções e textos sobre formas geométricas. *Matemática e Ed. Artística*.

8 - Teatro – alunos se inscreveram e formaram grupo de teatro, culminando com apresentação de peça para todos da escola, no final do ano. Tudo foi decidido em conjunto, professora e alunos: escolha da peça, calendário de ensaios, etc. A cada ensaio, alunos tinham que escrever sobre o que tinham realizado. *Ed. Artística*.

Flauta Doce – seis alunos efetivamente aprenderam a tocar o instrumento musical.

9 - Filme: Rádio Bikini – *Física e Ed. Artística*. Física discutiu as conseqüências da pesquisa, os testes na Índia e Paquistão e com Ed. Artística, alunos desenvolveram duas linhas de expressão: crítica ao conteúdo do filme e ideais de uma vida saudável e inteligente, preservação do meio ambiente.

10 - Oficinas de Arte – experimentação de técnicas: papier-mâché, xilogravura. *Ed. Artística*.

11 - Agita Galera - por determinação da SE. Alongamento e caminhada, saindo da escola, indo até a FEF/UNICMP, retornando à escola. *Ed. Física*.

12 - Conscientização do Cidadão para melhoria da qualidade de vida: Gastos com energia elétrica, o que é Kwh, potência e consumo dos principais aparelhos elétricos domésticos,

geração de energia elétrica, fiação adequada para residência, principais dados para compreensão dos manuais dos aparelhos. *Física e Química*.

13 - Princípios de Prevenção de Incêndio – tenente do Corpo de Bombeiros – *Química*.

IX - ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA

Desenvolveram palestras e/ou projetos para os alunos.

X - PAINEL

ANO DE 1968: período de mudanças, de radicalização, de transformações, de repressão política (AI 5), social, econômica e cultural no Brasil. *História*. [1]

Copa do Mundo, mapa-mundi com localização dos países envolvidos no evento esportivo bem como as cidades, sua história, atrações turísticas e culturais onde se realizaram os jogos. Atraiu a curiosidade, pois a cada jogo eram alfinetadas as respectivas bandeiras no mapa; e, participação dos alunos que traziam tabelas dos jogos. *História e Geografia*. [2]

Eleições no Brasil, texto sobre os três poderes, pesquisas de opinião e prévia eleitoral. *História*. [3]

XI - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Em função da clientela heterogênea, diversificada em faixa etária e em sua origem, tema folclore desperta grande interesse. [1]

A área detectou que, em parte, a lentidão é do próprio aluno que “quer fazer devagar para aprender”. [2]

Conteúdo do livro voltado para a sintaxe e não para a gramática de uso. [3]

Vídeo, no ensino médio, é suporte para aqueles que pararam de estudar há tempo, interromperam seus estudos diversas vezes e/ou tinham muita dificuldade de assimilação. [4]

Clima receptivo e cordial faz com que o aluno se sinta mais seguro e chegue com mais facilidade ao professor. O entrosamento propicia um melhor rendimento e crescimento individual do aluno que vai adquirindo segurança e recobrando a auto-estima, torna-se mais assíduo, ficando mais à vontade para esclarecer suas dúvidas. [5]

Área de *História* discorda do Telecurso 2000 para ensino fundamental que só trabalha História do Brasil. Consenso: elaborar material complementar, relacionando a sociedade brasileira com outras sociedades, trabalhando diferentes períodos de tempo. [6]

A área de *Geografia* critica o livro do Telecurso 2000 para ensino médio, por conter textos em linguagem difícil, não apropriado ao aluno. Elaborado glossário de apoio ao texto. [7]

As avaliações foram feitas em diferentes níveis para atender diferenças individuais; o reforço foi intensificado, com um acompanhamento constante dos alunos que apresentavam maiores dificuldades; recuperação passo a passo. [8]

Alguns assuntos despertam maior interesse que outros: 1- problemas sociais; 2- problemas econômicos; e, 3- problemas ambientais. [9]

Foi um dos projetos da Escola que maior participação teve dos alunos, pois todos queriam mostrar o lugar onde nasceram. [10]

O livro do Telecurso 2000, para o ensino médio de matemática contempla satisfatoriamente o enfoque dado no Parecer do CNE. [11]

Acredita-se que o manuseio de materiais como régua, esquadro, compasso, tesoura, barbante e outros materiais como embalagens, papel quadriculado, etc., proporciona experiências físicas, sensoriais e motoras que auxiliam a reflexão e a percepção de fatos matemáticos. A *Matemática* não está nos objetos em si, mas é construída na mente dos alunos nas experiências com os objetos. [12]

Utilidade da matemática no dia-a-dia, interpretando gráficos de revistas ou jornais. Solicitar dos alunos explicações, justificativas e argumentações orais são aspectos do raciocínio, que não ficam evidentes nas avaliações escritas. [13]

Seja valorizado qualquer indício que revele desenvolvimento do aluno nos conhecimentos, nas formas de se expressar, de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas. Trabalhar um mesmo assunto nos vários níveis de complexidade. [14]

Área de *Física* critica Telecurso 2000: texto que prioriza o formalismo matemático, embora não seja o melhor material, é o disponível, de fácil acesso e de baixo custo. [15]

Conscientizar aluno que economizar energia elétrica não é só economia financeira, mas implica em melhoria da qualidade de vida. [16]

Sobre o livro do Telecurso 2000, a área de *Química* diz: “por se tratar de assunto mais relacionado com o cotidiano, melhorou o entendimento dos conteúdos e com isso aumentou significativamente o número de concluintes”. [17]

XII - JUSTIFICATIVAS DA ÁREA DE MATEMÁTICA FRENTE AO BAIXO APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NAS PROVAS DE APTIDÃO:

A maioria dos alunos (72%) não fez sequer uma conta na prova, significando simplesmente que “chutaram no escuro”;

Ao entregar a prova e ser argumentado pelo professor, a maioria alegou que não havia estudado;

Muitos terminaram a prova antes do tempo mínimo estipulado;

Algumas questões não estavam contextualizadas: pediam apenas para que se resolvesse uma equação;

Havia questão que apresentava número irracional que em princípio já assusta o aluno;
Dos quatro alunos aprovados, três faziam o curso com a área.

Física: é vista como uma ciência difícil, que exige tempo para assimilação e operacionalização de seus conceitos e constructos técnicos. Na verdade, o progresso na compreensão da Física é análogo a um desenvolvimento em espiral.

OBS. / CURIOSIDADES

20 alunos aprovados nos Vestibulares: 03 na UNICAMP; 08 na PUC-Campinas; 08 na UNIP; e, 01 na UNIAraras.

Pesquisa feita pelos prof. da área de Química entre os alunos da Indústria	Sim	Não
Importância da Química para o Trabalho e para Vida	97%	3%
Gostaria que o curso fosse mais longo?	94%	3%
Serviu para preservação do meio-ambiente e trabalho	100%	----

Há quanto tempo terminou o 1º Grau ?	
Até 01 ano	43,0%
De 01 a 05 anos	18,7%
De 06 a 10 anos	9,3%
De 11 a 20 anos	29,0%

Tempo de Trabalho na Indústria		Faixa Etária	
Até 04 anos	16%	20 a 25 anos	3,2%
05 a 10 anos	48,4%	26 a 30 anos	22,6%
11 a 20 anos	19,4%	31 a 35 anos	35,5%
21 a 30 anos	16,2%	36 a 40 anos	25,8%
Mais de 30 anos	zero	41 a 45 anos	12,9%

RELATÓRIO DE 1999

O relatório começa chamando atenção para a diferença entre os dados numéricos de uma escola seriada e o CEES. Da página 03 até a página 16, só há tabelas.

Consenso do planejamento no início do ano: todos os projetos ao longo daquele ano teriam o tema gerador: “Brasil – uma potência econômica regional marcada por sérios contrastes e desigualdades sociais. Qual é o nosso lugar no mundo?”.

As diferentes áreas buscaram realizar atividades de forma integrada.

I - PROJETOS COM OS ALUNOS:

Março – Dia Internacional da Mulher

Abril – Repensar o Brasil – 500 anos: Índio, Descobrimento, Escravidão. Atividades Econômicas e o Aluno do CEES: Emprego e Desemprego.

Maio – 1-)Fome: alimentação alternativa como opção. 2-)Aspectos Históricos da Física. 3-)Dia do Trabalho. 4-)Dia das Mães.

Junho – 1-)Semana do meio Ambiente: influência das novas tecnologias.

2-)Palestra: Ação do Homem no Meio Ambiente, pela CETESB.

3-)Drogas: permitidas e proibidas.

Agosto: 1- Sexualidade Humana, palestra proferida por um acadêmico de medicina preventiva. 2- Expressão Integrada.

Setembro: Palestra: Desenvolvimento Sustentável no Brasil, pela Profa. Maria Dalva O. Soares, mestranda em Meio Ambiente/UNICAMP. Com participação de 60 alunos.

Outubro: Palestra: Combate a Incêndios: primeiros socorros, Corpo de Bombeiros.

Novembro/Dezembro – Natal e ano 2000.

Projetos Permanentes: jornal mural, oficina de arte, cineclube, teatro, flauta doce, ciência e tecnologia: aplicação e explicação.

II - REUNIÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA:

- a) discussão do tema gerador.
- b) reestudo dos temas transversais.
- c) definição de projetos interdisciplinares.
- d) visitas de outros CEES.
- e) discussão e elaboração da prova inicial de aptidão.
- f) estudo sobre avaliação: construindo o conceito.
- g) Palestra sobre Neoliberalismo, pelo Prof. Dr. Luís Carlos de Freitas.
- h) Palestra sobre Interdisciplinaridade, pela Profa. Dra. Dulce M. Pompeo de Camargo.
- i) Palestra sobre Marketing, jornalista Maurício Lins de Barros.

III - PERCEPÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Considerando suas dificuldades de acesso à leitura, de tempo, financeira dentre outras, estudar, para esse aluno, deve significar enxergar o mundo com menos complexo de inferioridade, desenvolver seu espírito crítico, suas capacidades intelectuais, afetivas e

morais, aprender a distinguir o belo, olhar a vida com mais esperança de entendê-la e dela participar. Tudo isso, mais do que um sonho, pode parecer uma utopia ao se considerar que até mesmo com o nível universitário não se consegue tal “façanha”. Mas o que não se pode admitir é que não se entenda a vida e nem dela participe com um mínimo de dignidade.

O aluno de um curso supletivo não pode única e simplesmente, ser visto como um “pobre” que descobriu a necessidade de estudar para ser uma mão-de-obra com nível de instrução um pouco melhor. Talvez o próprio aluno acredite nisso, cabe à escola significar algo mais (re)descobrimo sua auto estima, mostrando-lhe um sentido maior de sua pessoa, incentivando-o a “se preservar física, afetiva e socialmente” (palavras do aluno Arilton Machado, matrícula 972441), pois, com certeza, no emaranhado dos locais os quais frequênta, a escola deve ser a que mais tenha condições de lhe proporcionar isso e, sem dúvida, é onde ele deposita essa esperança.

“Dentre as responsabilidades familiares, de trabalho, sociais, de escola...a que mais é viável abandonar é exatamente aquela que é de aprimoramento pessoal – os estudos”.

“...apesar da resistência de alguns professores e, se estiver faltando formação acadêmica especial a formação humana e o bom senso têm estado presentes...enquanto postura solidária que é o mínimo que se espera de um profissional, principalmente da área da educação”.

IV - EVIDÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÕES:

Português. Novo curso do ensino fundamental, que se baseia no Telecurso 2000, foi dividido em 8 unidades de estudo e 04 oficinas de redação. Duas avaliações, 01 oficina de redação e redação. As avaliações constam de uma leitura de texto com interpretação, estudo referente à linguagem e um momento dedicado à reflexão. As redações são avaliadas separadamente, após a frequência na Oficina (OF), realizada na Sala de Estudos. São 04 momentos, onde abordaremos os seguintes conteúdos:

OF1 – A narração e suas modalidades

OF2 – A narrativa e o conto literário

OF3 – Dissertação – opinião e ação diante da informação

OF4 – Carta Argumentativa.

Cada oficina tem várias e variadas propostas. O objetivo da oficina é estimular o senso crítico, a formação de opiniões, um posicionamento diante de fatos concretos.

Também foram elaboradas Atividades Complementares, para os alunos mais inseguros, que abordam temas do cotidiano do aluno. São exploradas também as linguagens coloquial e formal. Os alunos têm permanecido, em média, 2 horas na sala de estudo. O ler e o escrever são atos dinâmicos em que o sujeito percorre um processo de construção do significado de qualquer texto ou produção de texto e, conseqüentemente, vai construindo o significado de seu próprio mundo, através da palavra.

Foi criado o Painel do Aluno, com colaboração de textos dos alunos. A maioria sobre relações humanas.

Através de Painéis Informativos, de vários temas, conversas e debates na Sala de Estudo é incentivada a leitura de textos literários e jornalísticos, para que o aluno tire suas próprias conclusões e tenha criticidade diante de situações do seu cotidiano.

Para o ensino médio, praticamente o mesmo curso, com a diferença que deverá ler 01 dos 04 romances propostos: Olhai os Lírios do Campo, Dom Casmurro, Menino do Engenho, São Bernardo.

História: para o ensino fundamental: 12 avaliações do Telecurso 2000 e mais cinco apostilas: Homem e Sociedade; História de Campinas; A Origem do Homem; Política, Ética e Cidadania; Trabalho – Construção Coletiva da Sociedade. Para o ensino médio,: 10 avaliações sobre o Telecurso 2000 e Apostila “História da América” (pré-colombiana, colonial, independente e contemporânea).

Painel: Troca de artigos que varia de acordo com os acontecimentos. Renovado cada 15 dias. História.

Matemática: O projeto de reformulação nasceu da preocupação da área na busca de soluções para os mais diversos problemas relacionados com o ensino da matemática, dentre as quais a avaliação. É uma questão polêmica e tem sido objeto de muito estudo e discussão. O livro texto é o Telecurso 2000, que após análise, os professores fizeram seleção dos conteúdos: aqueles que seriam avaliados em forma de atividade; aqueles que seriam avaliados por meio de prova escrita e individual; e, aqueles deixados a título de informação para quem quisesse aprofundar a matéria. Para atividade, ficaram os assuntos que melhor permitissem a construção do conhecimento através da confecção e manipulação de material concreto; e, conteúdos com maior dificuldade de compreensão e assimilação, por exemplo, produtos notáveis e fatoração.

Atividades são constituídas de itens que acompanham passo a passo o conteúdo e se baseiam em leitura e compreensão de textos, resolução de exercícios, manifestação de opinião, gráficos tirados de revistas e jornais, para compreender as informações neles contidas. Ensino Fundamental: 22 unidades de estudo, sendo 12 avaliadas por atividades e 10 por provas; ensino médio: 23 unidades de estudo, sendo 13 atividades e 10 provas. Na atividade, o professor acompanha como está se dando a aquisição do conhecimento e raciocínio desenvolvido.

Educação Artística: buscou-se suscitar nos alunos o desejo de criar algo novo. Projetos especiais: Teatro (não pôde ser apresentada a peça, porque a personagem principal foi transferida do emprego para outra cidade, não sobrando tempo para substituição e ensaio); expressão integrada (mãos, rosto, corpo, imagens que nos cercam); cineclube (filmes brasileiros, dos 10 melhores considerados pela Folha); Oficinas de Arte (atividades livres); Instrumentação Musical (flauta doce); Painéis Interativos (análise de filme, letra de música, obras de arte do expressionismo, impressionismo e surrealismo) tema: Quando a arte reflete uma realidade angustiante.

Ciências/Biologia: a escola deve construir sensibilidade e integração. Reelaborar e rediscutir a prática pedagógica e a seleção de conteúdos específicos e transdisciplinares. A prática cotidiana teve séria preocupação de promover debates e reflexões que pudessem formar o cidadão consciente, com coragem de participar de alguma forma, para reverter situações de um Brasil onde reformas em todos os níveis se fazem necessárias, como: distribuição de renda, sistema público de saúde e sistema público de educação.

Física: o entendimento e a importância da oralidade e da escrita na interação professor/aluno. Criou o laboratório móvel, contendo: blocos, cubos, tijolo, seringa, roldanas, carrinhos, plano inclinado, etc., que serve para o professor apresentar ao aluno na hora de explicar determinadas situações da Física. O curso está sendo realizado em 07 unidades de estudo e 07 avaliações. Não há mais tempo nem lugar para se fazer uso do pensamento fragmentado, estanque e compartimentado.

V - PROJETO

Dia do Trabalho – objetivo: conhecer a opinião dos alunos, dos professores e dos funcionários em relação aos nossos políticos. Todos tiveram a oportunidade de eleger o ganhador do troféu Abacaxi (descontentamento com os nossos homens do poder público, os quais demonstram total desrespeito aos trabalhadores brasileiros). *Português*.

Semana do Meio Ambiente – Transdisciplinar: *Ciências/Biologia, Física e Química*. Tema – A ação do Homem no Ambiente: combater desperdícios e incentivar reciclagem. Estratégia: Painel no corredor da escola, expondo plásticos, embalagens diversas, garrafas de vidro. Dados da ação dos mesmos no meio ambiente. Telefone celular e bateria usada, com informação para recolhimento. Fralda biodegradável da Holanda, para alunos tecer comparações com país que já investe na reciclagem, mas que vende para os outros países (Brasil), produtos diferenciados, chamando atenção para o interesse político-econômico. O que mais chamou atenção dos professores foi ver alunos anotando informações, pressupondo que irão divulgar em outros ambientes. . Física – relacionou a ação da tecnologia e seu impacto ambiental: palestra sobre captação e tratamento de água na região de Campinas, recuperação de rios e solos no Brasil.

Química – promoveu debate, após exibição do filme “Ilha das Flores”.

VI - PALESTRA

- Saúde Bucal – *Ciências/Biologia*.
- Combate a Incêndios, funcionamento de extintor, aplicação e diversos tipos de combustíveis, pelo Corpo de Bombeiros - *Química*.
- Poluição Hídrica da Bacia do Rio Piracicaba e afluentes da região de Campinas, pela CETESB – *Química*.
- Transporte de produtos ácidos e segurança no manuseio. Ligas metálicas e reciclagem Produtos biodegradáveis e reciclagem: detergente, sabão e polímeros – *Química*.

Estagiários de licenciaturas – promoveram aulas sobre assuntos que escolheram.

VII - COMO TRABALHARAM O TEMA GERADOR:

Português: Painel: “Ano 2000... Valorize o que é seu”: postais de lugares históricos, vistas panorâmicas do nosso litoral, origem de alguns expoentes de nossa pintura e escultura, patrimônios históricos nacionais, usos e costumes do povo, marco histórico do

descobrimento, cidades históricas, artesanato indígena, cidades progressistas do interior. Cada painel ficou exposto em média por 20 dias.

História: Painel com fotos, artigos e letras de música: Dia do Índio: destruição da cultura indígena, aculturação do índio; Descobrimento do Brasil: desigualdades sociais; Dia do Trabalho: falta de emprego, trabalho escravo; Abolição dos Escravos: luta contra o preconceito racial.

Geografia: Juntaram-se as duas idéias: Emprego/Desemprego e Setores das Atividades Econômicas (esse tema é estudado em Geografia, nos ensinos fundamental e médio). Na interpretação do painel observa-se que a Escola é um pequeno exemplo do que ocorre no país, pois o número de desempregados e aqueles em pregados informalmente, sem carteira de trabalho, é bastante significativo. Participaram da pesquisa 273 alunos. O resultado foi: Setor primário – 2,5%; Setor secundário – 12,0%; Setor terciário – 44,0%, Setor informal – 15,0%; desempregados – 27,0%. Os resultados são reflexos do novo modelo econômico do Brasil.

Debate com os alunos sobre Meio Ambiente: desertificação, desmatamento, erosão, poluição e demais processos degradantes que contribuem para a pobreza, desemprego e migração das populações das áreas degradadas. (professores e alunos das áreas de Ciências, Biologia, Química, Geografia e História).

Ciências/Biologia: Mural e painel. Tema: Fome – alimentação alternativa como opção. Histórico da alimentação alternativa, gráficos ressaltando valores nutritivos, demonstração de farelo de trigo, farelo de arroz, multimistura, soja, pó de casca de ovo, pó de folha de mandioca. Para degustação: bolo e bolachinha feitos por professoras com o material exposto, e, torresmo, sucrilhos de soja já prontos. Receitas de cascas e sementes. Participação de alunos, professores e funcionários. Mural: informações científicas formais e informais.

Física: Mural: Evolução científico-tecnológica no Brasil, mostrando pesquisas aqui feitas: operação de miopia, diagnóstico de doenças, aparelhos de telecomunicação, mapeamento do solo, satélites artificiais.

VIII - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Grande interesse dos alunos nas oficinas de redação. [1]

Através de Painéis Informativos, conversas e debates; exposição de assuntos como Meio Ambiente; Saúde; Trabalho; e, Consumo. Boa participação dos alunos. [2]

É essencial e necessário o contato com a realidade política e social que opera no espaço que o cerca. Se isso não ocorre, ele poderá ser um excelente profissional, mas um péssimo cidadão, na medida em que continuar ignorando os problemas da sociedade a qual pertence e sempre pertencerá. É antes de tudo um ser social. [3]

Esta área sempre teve preocupação com o fato de se trabalhar com jovens, adultos e idosos que trazem uma experiência escolar, muitas vezes negativa, que induz medos e bloqueios.

Muitos, com auto-estima baixa, trazem consigo a imagem de um fracassado e vêm, principalmente para área de matemática, com muita ansiedade. Vêm com o velho preconceito de que é uma matéria difícil. A dificuldade não acontece só com esses alunos, é tradicional e constantemente vista como matéria difícil. É responsabilizada por engrossar o grande número de retenção e, conseqüentemente, contribuindo para a evasão. Por tudo isso e procurando encontrar caminhos para tornar o estudo menos árido e na tentativa de vencer bloqueios e medos, a equipe de *Matemática* desenvolveu projetos de reformulação dos cursos de ensinos fundamental e médio.

Para que os alunos que freqüentam a sala de reforço de Matemática não se sentirem diferenciados, esta passou a se chamar de Sala de estudos II de Matemática.

Matemática critica a prova de aptidão, pois ser aprovado em teste, não significa base para continuar estudos.

Nessa forma de avaliação, a atividade, eliminou-se a ansiedade de “ser aprovado”, o famoso “deu branco”, e, estimulou-se a gostar de aprender Matemática. Aqui o erro não é motivo para punição com a reprovação, mas é utilizado como fonte de crescimento, como estímulo par aprender.

Sala ambiente (estudo) permite troca de experiências entre alunos e alunos e professores. É com a linguagem comum que o aluno está acostumado a pensar, a exercer a imaginação, a manifestar seu pensamento. Portanto: o uso da linguagem comum facilita a compreensão gradual da linguagem formal. A linguagem como interação social implica falar e ouvir numa atuação combinada, em que ouvir significa compreender a fala do outro, inserindo-o no contexto da conversa. [4]

IX - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

Ciências/Biologia – Tema: Você tem ajudado a preservar o maio ambiente? Alunos desperdiçam mais energia tomando banho demorado, com TV ligada ininterruptamente e deixando porta de geladeira aberta. Poucos jogam comida no lixo.

Física – Pesquisa para saber o que o aluno pretende fazer após concluir ensino médio, em termos de estudo:

Grande maioria, fazer vestibular em áreas humanas. Maior opção: Direito. Justificativa: fácil de entrar; grande mercado de trabalho; não exige conhecimento das exatas; há curso noturno, posso trabalhar e estudar; mensalidade mais barata.

Professor questionou aluno que julgava ter condições para engenharia. Aluno respondeu não ter condições financeiras para tal curso e que as escolas públicas não são para alunos trabalhadores, talvez curso técnico.

Aluno inscreveu-se para curso de licenciatura em Física, pois acha a matéria interessante e porque número de professores de física em São Paulo é reduzido.

Curso mais pretendido: Música. Alunos que tocam na noite e pertencem a bandos ou conjuntos bem como da Orquestra Sinfônica.

Alunos que não pretendem fazer curso superior justificam pela falta de condições financeiras, embora o sonho fosse chegar à Universidade.

OBS.:/CURIOSIDADES

Nas Considerações Finais: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Thiago de Mello.

RELATÓRIOS DE 2000 E 2001.

Por orientação da Diretoria de Ensino Campinas – Leste, a partir de então, a escola não deveria encaminhar relatórios anuais, a não ser: 1- a relação do corpo docente, dos especialistas e dos funcionários; 2- calendário escolar anual; e, 3 – grades curriculares.

A elaboração dos relatórios era feita da seguinte maneira:

- 1- No dia da avaliação do semestre, previsto em calendário escolar, as áreas entregavam suas anotações para serem arquivadas;
- 2- Isto ocorria no último dia letivo do 1º e do 2º semestres.
- 3- No planejamento do ano seguinte, as anotações dos dois semestres eram devolvidas às áreas, para que fizessem uma redação única, para ser encaminhado à digitação. A estratégia servia também para subsidiar o planejamento do ano que se iniciava.

Por consenso, os professores optaram por manter a prática, para subsidiar o planejamento do ano seguinte. Os manuscritos ficariam arquivados na escola, a cada semestre.

Não foram encontrados os manuscritos dos anos 2000 e 2001 no CEES. Impossível saber sobre o paradeiro, visto que de 2002 a 2005, a Escola contou com 05 gestores diferentes. Provavelmente, os manuscritos foram confundidos com papéis em desuso e descartados.

Entretanto, no ano de 2000, não houve as disciplinas Ed. Física, Ed. Artística e LEM-Inglês, pois a SE retirou esses componentes do currículo da EJA.

Por Resolução SE 01, de 12/01/01, os CEES foram declarados como unidades escolares **autônomas**. Por outro lado, antes do início do ano letivo, em 29/01/01, por fax, a SE definia que o CEES poderia contar com 01 (um) docente para cada componente curricular, o que significava 08 professores.

Até o ano de 2000, o CEES contava com 30 docentes, sendo 04 especialistas, atuando nos dois cursos de ensinos fundamental-ciclo II e médio, nos períodos da manhã, tarde e noite.

Ano 2000	Ano 2001
Nº de Professores	Disciplinas
05	Português
05	Matemática
04	História
04	Geografia
03/01	CiêN/Biologia
02	Química
02	Física
Total: 26	08

A seleção foi definida pela própria equipe de professores, reunida às pressas, que se utilizou do critério “tempo de casa”.

As aulas começaram em 08/02/2001, com horário especial: grupo de professores em cada período informava o aluno sobre os acontecimentos e apresentava um novo horário de funcionamento da escola, a vigorar a partir de 12/02/01. Foi consenso da equipe do CEES, transmitir uma mensagem de tranquilidade aos alunos, reafirmando sempre ser aquela uma situação provisória, visto ter sido esta, a orientação da SE.

A reação dos alunos foi: promover abaixo-assinados, envio de *e-mails* aos órgãos públicos das três esferas, à imprensa e os alunos sindicalistas mobilizaram seus pares.

Em 01/03/01, novamente por Fax, a SE instituía o módulo de 22 professores. Módulo tão solicitado pelas equipes CEES ao longo de sua existência. O número mágico não considerou se as escolas tinham os dois cursos de educação básica ou somente E.F.

Pouca diferença em relação ao número de professores que o CEES/UNICAMP possuía no ano anterior, entretanto voltava a fazer parte da grade curricular: Ed. Artística e Inglês, isto é, 22 professores para 10 disciplinas. Foi necessário suprimir período, ficando o período da manhã prejudicado.

Quanto ao Núcleo de Direção, ficava definido: 01 Diretor, 01 Vice e 01 C.P. Por consenso, o Vice passou a atuar no SOE, já que era de fundamental importância o espaço para o aluno. Com Direção nova na casa, o aluno também perdeu esse espaço e o CEES perdeu sua grande fonte de informação sobre o aluno.

Apoios recebidos: (dos sete apoios, 05 vieram da UNICAMP).

Prof. Dr. Luiz Carlos Guedes Pinto – Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário;

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas – Coordenador da DGRH;

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA;

Sindicato dos Trabalhadores da Universidade – STU

Prof. Edson Lins – representante dos funcionários junto ao Conselho Universitário;

Câmara Municipal de Campinas;

Representantes dos Alunos no Conselho de Escola.

MAIS SURPRESAS:

A Deliberação CEE 14/2001, de 07/06/2001, determinava que os alunos matriculados nos cursos de ensino à distância e os de atendimento individualizado e frequência flexível, a partir de 20/04/2001, somente poderiam receber seu certificado de conclusão após comprovarem aprovação em exame presencial realizado em instituição especificamente credenciada para esse fim. Nas Deliberações CEE 11/98 e 09/99, os CEES tinham sido definidos pela oferta de cursos de atendimento individualizado e presença flexível.

Determinava também uma série de procedimentos burocráticos a serem realizados em função da data 20/04/2001. (Portaria COGSP /CEI, de 20/04/01).

Os CEES ficaram aguardando o posicionamento da SE em relação àquela norma sobre exame presencial por instituição credenciada, que veio em forma de Comunicado SE de 02/11/01 e Resolução SE 135, de 07/12/01: a própria SE ofereceria os exames para CEES e telessalas do sistema.

A Fundação BRADESCO e as instituições SENAI, SESI foram credenciadas, respectivamente pelos Pareceres CEE 229 e 230, em 26/09/01.

O sistema S ofereceu exames de ensino médio de 16 a 31 de outubro de 2001, com taxa de inscrição a R\$ 12,00 (doze reais) por disciplina. (Circ. PTT 000389, de 10/10/01).

OBS./ CURIOSIDADE

Os CEES nunca sofreram tanta ingerência por parte da SE, quanto a que ocorreu a partir de 2001, justamente no ano em que foram declarados AUTÔNOMOS.

ANEXO II - ENTREVISTA

ANEXO II - ENTREVISTA

ENTREVISTA Nº 01 - PROFA. DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (DIA 23/11/05)

Quando você foi para o CEES, você já trabalhava na rede?

Trabalhava na rede estadual e na escola particular.

E, você foi para o CEES, foi para lá por quê?

Fui para lá porque tinha um trabalho na rede em cursos noturnos, tinha experiência com esse aluno de cursos noturnos regulares, em cursos regulares noturnos, e me identificava com esse tipo de aluno. Tinha vontade de fazer um trabalho específico com esse tipo de aluno.

O que quer dizer “me identificava com esse aluno”, o que quer dizer isso?

Me identificava com os problemas sociais q. envolvem o aluno dos cursos noturnos, o tipo de aprendizagem diferenciada, as metodologias diferenciadas, um pouco de criatividade em cima dessa problemática, que está fora do contexto do estudo do diurno

De onde vem essa criatividade, tirou de onde essa idéia de criatividade ?

Não sei se é pretensão minha falar em criatividade. Sempre tinha vontade que aprendessem de forma efetiva e de forma menos cansativa, porque os alunos de curso noturno, da mesma forma que os alunos de EJA, têm dificuldade de atenção, de concentração, porque eles carregam todo o dia, que vêm cansados do dia de trabalho. Então se você for por uma aula acadêmica, você não consegue muitas coisas, o máximo que você consegue é que ele vá embora depois do recreio.

Por aí ele até desiste do curso?

Ele desiste do curso. Se for uma aula maçante, em que ele tem de lidar com a fome, com o cansaço, com o parente que deixou, com o filho que deixou, se você não for criativa o suficiente, ele não vai. Desiste. Se tiver um portão fechado, ele pula, se tiver um portão aberto, ele sai.

Você foi ser professora por quê?

Acho que mais fui ser professora pelo lado social, de estar fazendo coisa útil, sempre quis fazer alguma coisa pela humanidade. Talvez eu fosse até melhor assistente social, que professora. Porque agora no cargo de vice, eu vejo, me realizo bastante nesse lado social, mais talvez que do lado de professora. Mas eu gostava também de ser professora pelo relacionamento, pelo fato de poder ser útil, de eu contribuir para melhoria da vida da pessoa, não só porque..., eu nunca me achei a melhor professora de transferência de conteúdo, já tive amigos muito melhores que eu, talvez eu fosse melhor no jeito, no jeito de passar aquilo.

Se você tivesse que dizer para um professor que nunca trabalhou com EJA, que jeito é esse?

Não existe fórmula. Você vai ter que redescobrir a cada dia. Você só vai ter que usar o material como apoio e ser criativo em cima desse material.

E como é que você fez no CEES ? Eram módulos, livros, se pudesse fazer avaliação a respeito desse material, e tinha a metodologia: dava o material para o aluno, queria que você dissesse o que achava....

O material de Biologia era um... Eu comecei primeiro com os módulos, era material antigo, conteudista, seguia aquela linha conteudista e resumido ao mesmo tempo. Isso dificultava mais o caminho do adulto. Nessa fase a gente tinha abertura..., a gente tinha abertura para a gente estar trabalhando esse material fazendo recortes, modificando e colocando nossa proposta pedagógica junto com esse material. Então nós nunca ficamos presas a ele. A gente sempre teve resistência, e como a gente tinha abertura para trabalhar dentro dessa resistência, enxertávamos apostilas, continuidade, mudávamos o módulo ao contrário, virávamos ao contrário, juntávamos alguns, colocávamos material anexo em outros, isso fazia com que aquele material já não fosse mais naquela linha conteudista. Sempre a gente podia estar trabalhando nele de forma diferenciada.

A mesma coisa a metodologia. A metodologia do CEES, quando entrei lá era com cabine, mas mesmo nas cabines nós tentávamos fazer..., foi por pouco tempo que vivi isso, depois, já logo tinha salas de estudo. Nas salas de estudo, a gente tinha liberdade de fazer metodologia diferenciada, também com pequenos grupos de aluno, com aulas práticas, aulas teórico-práticas, e mesmo em provas. Nas provas, nós tínhamos algumas questões que o aluno podia fazer experiências, mini-experiências que ajudavam o aluno chegar a conclusões, que saíam dessa linha conteudista e entrando por uma linha mais diferenciada de aprendizagem.

Você diria que você e seus colegas não punham muita fé naquele material ou na metodologia. O que é que era?

Acho assim, naquela metodologia era muita coisa individualizada. A partir do momento que a gente pôde fazer socialização em aulas, em aulas e pôde enxertar coisas naquele material, ele pôde ser útil no momento que a gente se utilizou dele. Nenhum livro é perfeito, não existe material didático perfeito, a gente tem que estar sempre usando aquele material como apoio, como apoio a gente usou, serviu p/ gente naquele período, enquanto naquele período não tínhamos material adequado.

E as outras atividades, por que vocês faziam aquilo?
As atividades teórico-práticas?

É..., os projetos, os murais...

Os projetos, os murais estavam dentro de uma linha, que na época, (a gestão tinha uma cabeça aberta) para trabalhos interdisciplinares. Já desde aquela época, antes dos parâmetros. Então, como a gente tinha essa liberdade, a gente podia trabalhar temas geradores, muitas vezes a gente chegou a se reunir para propor temas geradores que fizessem a ponte entre os conteúdos estudados e a vida do estudante. Porque para falar de saúde, de meio ambiente, não adiantava ficar preso naquele material. Aquele material não abordava esses aspectos, porque tinha linha conteudista, então a gente fazia ponte com

jornais, com coisas do cotidiano, para que eles pudessem interferir na realidade deles, a partir desse material, disse que a gente oferecia nesses murais

Agora vamos para o aluno. O que você acha, qual sua impressão do aluno, gostava/não gostava, aprendia/não aprendia. O que você acha ?

Eu acho assim, em Biologia a gente tem um certo privilégio. Porque a Biologia está na realidade das pessoas, no dia-a-dia e no cotidiano. Ainda mais o aluno adulto que já traz essa bagagem de vida. Então, se você for discutir saúde, ele se interessa. Se for discutir meio ambiente, ele se interessa. E eu acho que era um trabalho formiguinha. Não posso lhe dizer que atingíamos todos os alunos, não, mas atingia certa proporção de alunos que freqüentava mais, aquele aluno que estava mais na escola, diariamente. Ele conseguia se utilizar mais desse tipo material. Aquele que ia esporadicamente à escola, ele ficava um pouco distante daquela proposta. Quando a proposta da escola exigiu que ele freqüentasse mais dias, então eu acho que favoreceu nesse sentido, dele se envolver mais com aquele projeto.

Você disse que tinha experiência com aluno do curso noturno, quando foi para o CEES, lá o aluno era mais velho, você se adaptou fácil, como foi conhecendo esse aluno mais velho?

Com já tinha simpatia, de gostar do pessoal do noturno, e de ser solidária com a problemática desses alunos, quando eu cheguei lá, eu me adaptei com certa facilidade, mas não posso dizer que cheguei lá pronta. Nos treze anos que fiquei lá, aprendi muito. Aprendi com os colegas antigos e algumas vezes, nem sempre eu acertei. Algumas vezes usei os erros para poder acertar em outras situações. Mas acho que me adaptei com bastante facilidade, por conta dessa empatia pessoal. E, trabalhar com aluno mais velho é um aprendizado de vida, porque eles ensinam também pra gente. Então, aprendi muito nesses treze anos: com os colegas, com a gestão e com os alunos.

Em que momento do curso você aprendia mais com o aluno?

Nos momentos em que a gente se reunia em grupo, porque nós tínhamos uma proposta de fazer dinâmicas, a gente sempre teve essa preocupação, não chegar e já começar com a aula, a gente fazia algumas dinâmicas, isso era muito interessante, teve até, nós tivemos alunos que trabalhavam com inseminação artificial, tinham coisas da vida deles que eles podiam ensinar para nós nesses momentos. Mesmo durante a correção da prova individualizada, a troca era muito rica entre aluno e professor. Você podia ensinar naquele momento; quando você resgatava algumas coisas, quando você mandava ele retornar, fazer uma produção escrita um pouco mais elaborada. Mas você também aprendia com eles, não só lição de vida, algumas coisas mesmo em nível técnico. Nós tivemos alunos lá, que eram desenhistas...

Que prova é esta? Que comenta, troca, refaz ..., normalmente não é assim que se faz.

Quando eu cheguei lá, eu já tive o privilégio de encontrar pessoas no grupo, na área (e por conta da gestão dar essa abertura,) das provas que recebia da CENP, serem modificadas, porque as provas da CENP eram padronizadas como a linha era conteudista, as provas eram conteudistas. Elas eram provas dentro daquela linha antiga metodológica, como a gente

tentou mudar a linha metodológica, as provas não poderiam mais ser de acordo com aquela linha. Então nós também tínhamos provas modificadas dentro dessa nova tendência metodológica. As provas tinham questões que eram correlacionadas com o cotidiano do aluno, as provas tinham questões práticas, em determinados momentos eles tinham que equilibrar coisas para saber coisas da gravidade, então não era raro ver alunos equilibrando borracha no meio da prova, tirando algumas conclusões, então tivemos esse privilégio de poder mexer também nessas provas que tinham essa linha antiga. Ou seja, mais uma vez nós mostramos a resistência dos professores e da gestão, que, nessa ocasião, acreditava que pudesse haver uma escola para ensino de Jovens e Adultos com características que funcionassem melhor do que aquele material antigo.

Você acha que a metodologia original, módulo: levar, estudar, voltar, fazer prova. Isso nada a ver ?

Essa metodologia antiga não condiz(ia) com ensino de Jovens e Adultos, principalmente eles precisam de metodologia diferenciada, aquela conteudista principalmente para eles nada a ver.

Se pegar o jovem do ensino regular, da escola regular privada ou pública, ele vai poder aprender em outras situações, fazer correlações em outras situações. O ensino de Jovens e Adultos precisa do professor do lado dele para poder ajudar a fazer a ponte, que Paulo Freire fazia, falava, trazer a vida dele, sistematizar, e levar para um patamar em que ele possa estar participando da vida, para melhorar a vida dele.

Você aprendeu tudo isso como ?

Eu não aprendi tudo isso, eu ainda estou aprendendo. Mas acho que tendo essa empatia e sensibilidade e me identificando, como eu já fui aluna de curso noturno, no meu último ano de colégio, fiz no curso regular noturno. Eu sabia que tinha aula muito maçante e sabia do meu cansaço e sabia que você pode aprender com professores que têm propostas diferenciadas. Então, com alguns professores eu aprendia mais do que com outros. Eu acredito no ensino público, eu acredito na escola pública, eu acredito que o mundo pode melhorar. Então um pouco dessa expectativa de otimismo com a vida.

Se você tivesse que dizer qual objetivo daquela escola, tinha uma proposta que foi mudada, você fala até que foi resistência àquilo tudo. Avaliação não era tradicional, você usou essa palavra, então qual objetivo daquela escola: é ensinar, é conteúdo. Como é essa história?

Objetivo principal é fazer essa ponte: entre o que ele traz da vida, o que ele aprende e o que retorna para melhorar vida dele. Você pode até ser um pouco acadêmico, o aluno adulto gosta desse lado acadêmico, mas acho que se não fizer a ponte, não tem objetivo essa escola.

O mesmo para resgatar a auto-estima, acho que em muitos momentos algumas pessoas estavam lá mais para esse resgate de auto-estima, para aprender que podem participar da vida familiar, da vida do filho, da vida social e participar de forma ativa. Acho que esse é objetivo daquela escola.

Fala um pouco da sua vida, você disse que estudou em curso noturno. Você trabalhou enquanto estudou ?

Eu não cheguei a trabalhar, mas no último ano do curso colegial eu ganhei uma bolsa de estudos para o cursinho. Na época não podia pagar cursinho. Isso foi bom, conheci pessoas diferentes. Tive oportunidade de conhecer o aluno de curso noturno. Eu gostei. Quando escolhi no Estado, por opção escolhi curso noturno. Identificava com os colegas, a maioria trabalhava. Tendência minha, particular.

Nessa experiência de 13 anos, lá aprendi muito, as reuniões pedagógicas eram ricas, a resistência não era espontânea.

Você tem a tendência de se sentir útil, trabalhando com gente que trabalha ?

Isso. Meu relacionamento com EJA é muito próximo, outro dia dei aula porque estava com saudade. Ao invés de dispensar os alunos, porque muitos professores tinham faltado, pedi licença para os alunos, maioria senhores, e eles concordaram. Eles me deram um mimo. Peguei os textos do professor que trabalha numa linha que eu gosto e foi uma aula muito gostosa sobre o Velho Chico. Era o auge da questão do Rio São Francisco, que o padre estava em greve de fome, foi muito gostoso. Matei minha saudade. Agora quando entro na sala daqueles alunos, eles falam: “E aí, diretora, quando vamos ter aula de novo?” Daí eu respondo que tinha sido uma concessão do professor, que ele fica muito enciumado.

No CEES não tinha sala de aula ?

Não início não tinha, mas a gente agrupava cinco, depois tínhamos o laboratório, era sala de estudo, era sala de aula, a gente socializava e agrupava. Houve momentos que a sala tinha trinta pessoas. Senão era com três, dois ou mesmo individualizado.

A sala de estudo era sala de aula ?

É, era sala de aula. Nossa área era unida, todos tinham a mesma linha. Nós tínhamos material exposto o tempo todo. Tivemos oportunidade de fazer muitas aulas diferenciadas. Fizemos aulas de campo, saindo com os alunos ao redor da escola, em grupo de alunos... A escola super lotada e aproveitava para fazer agrupamento.

Começasse tudo de novo, faria com módulos ou com livro do Telecurso?

O livro de Biologia era razoável, trazia conteúdos contextualizados com o aluno adulto, com a vida deles. O de Ciências era um pouco repetitivo, era maçante.

Você trabalhava no CEES e no particular, de manhã. Explica para mim, porque lá era com criança, não era com adulto que trabalhava.

Lá também tinha uma gestão que instigava a fazer coisas diferenciadas. Fazia muitos cursos por lá. A primeira vez que fui a um curso sobre fragmentação, foi a rede quem fez, trouxe as idéias para o particular. Fazia muito isso, fazia ponte dos cursos que participava: coisas para o CEES e para a escola particular. Era complicado com a família, questionavam o diretor porque eu não dava o livro todo. Assim os filhos não iam passar no vestibulinho. Às vezes, fui chamada pelo diretor para explicar aquilo que os pais questionavam. Eles queriam que desse os 50 exercícios do livro, e eu pedia para os alunos trazerem fermento para fazer pão. Tive abertura.

Os alunos gostavam ?

Eles adoravam. Por ex.: a aula do estudo do vento, eu fazia pipa com eles e depois ficava empinando as pipas com os alunos. Uma vez, até o padre foi empinar pipa!

O social eu pegava com a família, que é o que faço como vice. Quando tenho problemas com o jovem da EJA, eu chamo a família, normalmente ele é o nono filho, sempre que eu tenho problema, chamo a família e sempre é o nono, décimo filho. Daí você vê a questão social. Os jovens estão tendo que trabalhar mais cedo, estão tendo problemas com a família mais cedo.

Finalmente, o que a escola pode fazer para o jovem e para o adulto?

Para jovem é tudo. O jovem infrator é onde pode definir se vai para um ou outro lado.

Para adulto, melhorar a qualidade de vida, não que sirva para o mercado de trabalho, mas possa melhorar no próprio emprego dele, para novos empregos. Fui para prefeitura, posso dar um exemplo, tenho um dos meus chefes na prefeitura, que foi meu aluno no CEES. Então, abre leque. Ele fez ciências contábeis e ocupa alto cargo na prefeitura. É ele que analisa os papéis da minha escola.

CEES abre espaço, por conta do horário: manhã, tarde e noite, que respeita os horários dos alunos.

ENTREVISTA Nº 2 – PROFESSORA FÍSICA/MATEMÁTICA – ASSISTENTE DE DIREÇÃO.(25/11/05)

Você trabalhou durante muito tempo no CEES, desde o início, por que foi trabalhar no CEES?

Por influência de uma tia minha que conhecia o CEES de Registro, daí ela ficou sabendo que ia ter seleção para o CEES de Campinas e me ligou sugerindo que fizesse inscrição, que era uma coisa diferente, um projeto diferente que eu ia gostar de trabalhar. Foi assim que começou.

Esse diferente, dentre outras coisas, tinha o aluno adulto, você já tinha trabalhado com o aluno adulto?

A minha disciplina eu não trabalhava com criança, como sou professora de Física já trabalhava com aluno já de adolescente para cima, como era curso noturno, tinha bastante pessoas já de idade Meu fraco nunca foi criança, não gostava de trabalhar com criança não.

Esta experiência com aluno do curso noturno, mas você chegou a trabalhar com aluno no curso diurno?

Sim, tinha salas no diurno, mas a maioria das salas era no noturno. Inclusive no começo, foi em Jaguariúna, e lá era o aluno trabalhador mesmo, no noturno, então eles não eram adolescentes, eles já eram de uma faixa etária mais, mais velha já. Eles fugiam um pouco do padrão do ensino médio. Já eram alunos assim, mais maduros, já eram alunos que trabalhavam. Não era adolescente não. E depois no Dom Nery, também eram alunos, pela localização da escola, eram alunos da periferia, que tb eram alunos trabalhadores, então

eram alunos de 19, 20, 22 anos, nunca tive assim muita experiência com adolescente não. Com criança muito menos.

Você gostava de trabalhar com pessoas mais velhas, você já falou que não gostava de trabalhar com criança...

É não tenho muita paciência não. Nunca gostei.

Por quê?

Não sei. Acho que o enfoque deles, a vontade deles de estarem estudando, de estar trabalhando, acho que é melhor, eles são mais interessados, eles estão ali por outro objetivo, então é mais gratificante trabalhar com eles do que trabalhar com adolescente, que ainda não descobriu a necessidade da escola. Não estuda, porque está a fim de não estudar, eles vão mais por obrigação, porque o pai manda, porque não tem outra coisa para fazer. E, já esse aluno que trabalha, que sente na pele a necessidade do estudo, então com esse aluno é mais fácil trabalhar.

Você quando foi trabalhar no Centro, era uma prática diferente, módulos, livros do Telecurso... e depois Telecurso para os dois cursos. Como eram esses módulos?

Bom, a primeira experiência com módulos, eram módulos de Matemática, porque comecei lá com Matemática, então eram módulos de Matemática, eles eram assim uma coisa muito essencial, não se aprofundavam muito no conteúdo, então eles eram assim, era um curso longo, tinha coisa assim muito difícil que a gente até achava que não era interessante eles estarem vendo e tinha exercício, mas também a gente achava que não era suficiente. A matemática, a gente achava sempre que precisava mais, então eram módulos que a gente vivia achando que precisava ser reformulado, reestruturado, porque não satisfaziam plenamente as necessidades do educando.

Você fala “as necessidades do educando”, quais seriam essas necessidades? Hoje você pode dizer com tranquilidade, naquela época você até sabia ou ...?

Não, acho que naquela época a gente sabia que não era o que precisava, mas a gente ainda patinava um pouco em querer saber o quê que era. A gente não tinha, como era uma coisa novidade pra gente, a gente não sabia exatamente, achava que era pegar a rede, o quê a gente dava no dia-a-dia na rede e levar para aquele tipo de escola e não era bem assim. Tinha que..., não podia simplesmente passar o mesmo conteúdo, a mesma metodologia, era uma coisa diferente, não podia ser igualzinho.

Mesmo assim, pelos relatórios tinha aula e originalmente o Centro não tem aula, tem orientação. Mas toda hora vocês colocam nos relatórios, enfim como é que é isso então, não entendi. Queria que você explicasse um pouco?

(Precisa parar para pensar, pois não se recorda. Ajudo dizendo: curso de suprimento de Geometria, então se refere a alguma colega que fazia a aula)

Explicava como é que era Geometria e como é que eles tinham que estudar Geometria. Então, era assim, para não ficar repetindo a aula de por um, por um, por um, por um, ela reunia um grupo, em determinados horários e explicava para todo mundo como que era a Geometria para facilitar o aprendizado do aluno. Porque era um tema assim que, às vezes, o aluno pegava para estudar sozinho e ele não dava conta, porque ele não tinha abstração

matemática suficiente para entender aquilo. Então, eram feitas essas atividades que tinham caráter obrigatório, por conta do aluno não ir para frente. Ele ficava ali e não conseguia ir para frente. Então a gente chamava de aula, acho que porque não tinha uma outra forma de estar batizando isso, agora, mas hoje, se a gente for ver, aquilo não era uma aula, porque era só uma reunião, um grupo, mais que um, com certeza mais que um, e que você estava explicando para eles determinado tópico, que para não explicar de por um, por um, para não ficar cansativo, juntava um grupo. Então fazia aquele apanhado para que ele pudesse, dali para frente, dominar o conteúdo sozinho individualmente.

Aquele curso daquela forma livre, frequência a cada 60 dias, etc., ele dava certo, você acha que, por que de repente colocaram uma frequência no curso ?

Bom eu acho que o colocar uma frequência no curso, eu, eu acho, que é uma característica do brasileiro só funcionar quando é pressionado. Então, o nosso aluno ia, ia assim, no vai da valsa, não tinha pressa no curso, o mercado de trabalho ainda não cobrava o suficiente para ele ter pressa, eram poucos os que estavam trabalhando que tinham pressa. Os outros não tinham. Então eles iam “no vai da valsa”, aí a gente via que as pessoas ficavam na escola muito tempo e não progredia o suficiente pelo tempo que estava lá. Então aí a gente resolveu numa reunião estipular uma frequência mais rígida, com atividades obrigatórias mais rígidas. Para que o curso fluísse mais, para que eles estudassem assim mais sistematicamente para que produzissem melhor mesmo.

Enfim, para aprender?

Sim, porque tinha um conteúdo no começo do mês, aí eles voltavam no final do mês, e aquilo que você batalhou ali, já tinham esquecido, não tinha uma continuidade Então o aprendizado não ficava.

E a avaliação comentada? Não era essa a orientação da CENP, mas o tempo inteiro, vocês descrevem a avaliação como comentando e depois, mais para frente, até muda a avaliação vai para sala de estudo; e aquilo que é feito ali é considerado avaliação, etc. então... Por que isso?

Porque você corrigia a prova ... Na rede você aplica a prova, corrige a prova em casa e entrega para o aluno. O aluno, às vezes, nem olha o que você corrigiu, não cresce, não vê o que errou e não faz daquela correção um aprendizado. E ali, se você fizesse a mesma prática, como o aluno não vinha com certa frequência, ele nunca ia saber o que errou e porque errou. Então, o fato de você corrigir a prova na hora e na frente do aluno, era uma maneira de você estar enriquecendo o aprendizado dele. Ele está vendo onde errou e você ainda poderia até dar oportunidade a ele de repensar aquela questão, refazer a questão, crescer e aprender realmente. Então a correção era algo assim, a correção presencial, era algo que enriquecia muito e acho que até hoje enriquece bastante o aprendizado do aluno. Inclusive, às vezes, acontecia dele não ter nem entendido o que você estava perguntando e a hora que você começava a querer explicar ...ele dizia: “Ah! Agora entendi o que você está perguntando, então, agora, sei responder”. Então, era uma maneira até do aluno interpretar melhor a questão que estava na prova, e também, o retorno disso para o professor era importante, porque ele conseguia detectar pontos na avaliação que eram ruins para o aluno. Que não era “legal”. Que aquela questão poderia ser modificada.

Modificar o enfoque da pergunta, modificar alguma coisa que facilitaria o entendimento dele e ele retribuiria melhor. Ele teria um aprendizado melhor.

Avaliação com certeza era um lugar onde vocês conheciam melhor o aluno?

Com certeza, com certeza.

Na orientação inicial ou na orientação, enfim, também eram momentos em que dava para conhecer melhor esse aluno?

Na orientação inicial, se ela era individual, porque lá tinha vários momentos de orientação inicial. Tinha uma orientação inicial quando você recebia um grupo de alunos que estava iniciando na escola, então essa orientação era coletiva. Então, você dava uma orientação inicial para vários alunos juntos, então, o máximo que você conhecia e ficava, era o nome dele, eu sou fulano, eu sou sicrano e parava aí.

Agora, quando você fazia uma orientação inicial individual, você conversava mais com o aluno, perguntava até onde ele havia estudado. Se ele tinha dificuldade naquela disciplina ou se não tinha, né. Como que ele estudava, e aí você tinha oportunidade de orientá-lo como estudar de uma maneira melhor a sua disciplina. Deixá-lo assim mais a vontade para ele voltar e perguntar mais coisas, sendo que na orientação inicial em grupo, você não tinha esse retorno, você não podia estar conversando de um por um e sabendo da dificuldade que tinha ou que não tinha. O máximo que você podia ouvir era: “Ah! Eu detesto matemática e caí justo... A minha primeira matéria é matemática”. Isto podia acontecer. Ou: “Eu detesto Física, Física é super difícil e a primeira matéria que me deram foi Física”. Então isto podia acontecer, não tinha chance de saber o que eles tinham aprendido ou não.

Você acha que além de mudar o instrumento da avaliação com esse conhecimento que começou a ser elaborado, você acha que também em termos do conteúdo, houve alguma alteração no conteúdo quer módulos, quer livros do Telecurso com essa percepção do aluno?

Eu acho que sim. Acho que sempre que o professor percebia que era possível mudar para melhorar, eu acho que a equipe, como um todo, batalhava sempre pra isso. Tinha algumas resistências no grupo, mas eu acho que a maioria batalhava para sempre estar fazendo o melhor, para que o aluno tivesse o melhor. Era essa a perspectiva do grupo. O grupo nesse sentido era bastante unido, de querer sempre o melhor. E, se uma área fizesse alguma coisa que desse resultado, aquilo servia para modelo e era desafio para que a outra área fizesse uma coisa melhor ainda, para que suplantasse aquela. Era sempre um desafio estar querendo melhorar coisas.

Muita coisa foi feita, mural, painel. Qual era objetivo? O material didático era suficiente?

Não, nem sempre era suficiente. A gente colocava textos adicionais nesse material, fazia muita lista de exercícios, pra facilitar. Na área de matemática tinha desafios para tentar motivar mais o aluno na área de matemática. Bastante coisa, fatores motivadores mesmo e acho que os murais da escola, o objetivo deles era isso. Alguns, eram em datas comemorativas; sobre alguma coisa que tivesse importância, então eram feitos murais. Alguns eram interativos, então o aluno tinha que chegar e, ele tinha que interagir. Os murais não eram só simples figuras colocadas lá, a maioria era com objetivo mesmo do

aluno, estar ali vendo e lendo e tirando dali algo de proveito dele. Os murais não eram simples murais não.

E os projetos?

Os projetos era uma coisa que nascia dentro da escola, dos próprios professores. Não é como os projetos da Secretaria da Educação que hoje eles mandam fazer isso, de cima para baixo. Aqueles projetos lá, eram feitos pelos professores, eram pensados e discutidos na escola.

O que mais você gostaria de falar sobre o CEES, já que você foi Vice durante muito tempo?

Quero dizer que aquela escola ela tinha um trabalho, tinha um objetivo que estava sempre mirando o aluno. A grande preocupação era o aluno mesmo, assim como tinha reunião pedagógica e elas eram reuniões pedagógicas mesmo. E nelas, a gente estudava, a gente aprendia e tudo pensando somente no aluno. Era uma escola mesmo. Acho muito triste a gente se aposentar, no Brasil, acho que a gente se aposenta muito cedo. Sinto falta daquilo, daquela vida.

ENTREVISTA Nº 03 - PROFA. DE PORTUGUÊS - ORIENTADORA EDUCACIONAL (27/11/05)

Gostaria que falasse primeiro, qual a disciplina que dava aula lá no CEES, por quanto tempo, só para começar. Depois gostaria que falasse do material didático, dos módulos, dos livros do Telecurso dentro da sua área. Que julgamento você tem sobre o material didático.

Bem, eu comecei no CEES, já tinha um pouco de experiência com ensino supletivo, mas com aluno em sala de aula que vinha todos os dias. Fiquei no CEES por volta de 15, 16 anos, mas com a disciplina de Português, depois trabalhei algum tempo também na disciplina de inglês. Fui SOE também.

Com relação ao material, o primeiro que nós usamos, que foram os módulos, que a gente recebeu aquilo pronto, eu achei na ocasião o material válido no sentido de que ele direcionava, ele conversava com o aluno. Em se tratando de ensino supletivo, aluno adulto, dificuldade de leitura, a sensação que eu tinha naqueles módulos fininhos, ele dialogava com o aluno, talvez isso fosse interessante, no sentido de o aluno se sentir acompanhado. O aluno estava com um material que o trazia para a realidade daquele conteúdo.

Eu não sei se posso fazer essa comparação, mas hoje nas Escolas Salesianas eles estão montando um material específico salesiano, e eles têm essa linha, de estar dialogando com aluno, tudo que ele faz ele vai trabalhar em cima, ele vai refletir em cima daquilo, o aluno tem a sensação que o livro é um companheiro.

Depois isso passou e os módulos novos de Português, eu achei honestamente, que não foi uma progressão muito acentuada não. Achei que distanciou um pouco da realidade aluno adulto, do seu dia-a-dia, do seu contexto, das suas necessidades, de até por uma questão de tempo, a escola, para aluno adulto, acho que tem que significar... aquilo que ele lê tem que

trazer uma elucidação, uma complementação para seu dia a dia. Acho que esse outro material de Português, ele não ficou de maneira muito satisfatória.

O Telecurso 2000, ele vinha acompanhado de fitas, mas a realidade do conteúdo do livro com a realidade o conteúdo das fitas, para viabilizar, como os alunos não estavam no mesmo pé de aprendizagem, não conseguia viabilizar. Eu intermediava aquilo ali

Por que foi trabalhar no CEES

Fui como já disse, trabalhei por dois anos com aluno de ensino supletivo na escola Dom João Nery. Eles me cativaram de uma maneira muito acentuada, porque anterior a isso, eu tinha trabalhado ainda enquanto universitária, em sala de aula, depois turmas de ensino fundamental e ensino médio. Depois trabalhei em São Bernardo do Campo, trabalhei dois anos com criança e ensino médio. Daí, mudei para Campinas e trabalhei no D. João Nery, foi quando tive essa experiência com aluno de ensino supletivo, e achei uma coisa assim fantástica...

O quê?

O aluno em si

Mas por quê?

Porque o aluno do ES ele se aproxima de você em experiência de vida, em valorização da aprendizagem, ele tem uma consciência do que ele já perdeu. Então, ele quer toda aprendizagem para ele, de conteúdo, da matéria específica. Vem num tempo assim, vamos dizer de uma maneira atrasada, mas vem num tempo que corresponde até a abstração do conteúdo, ele já consegue alçar, e talvez assim também, até por uma questão de tudo que professor fala. De uma platéia mais disciplinada que te valoriza mais, talvez seja até uma maneira meio ingênua de colocar, meio egoísta de colocar dentro da área da educação, mas uma maneira assim de ter um retorno no sentido de aprendizagem, um retorno mais consciente. O aluno do ES é como se você fosse um profissional de alguma coisa, e oferecesse e visse no aluno adulto, que foi o que me seduziu no aluno adulto, visse assim mais rapidamente essa questão da aprendizagem, e aprendizagem enquanto postura de vida, mais do que até em conteúdo.

Fui então para o CEES já por essa vontade de trabalhar com aluno adulto, e chegando lá eu só tive assim muito a aprender e muito assim, acho que nós formamos um grupo que dava uma satisfação, dentro da área da educação, muito grande, você tem uma responsabilidade muito grande nisso, com certeza.

Porque me lembro quando chegamos lá em Português e que tínhamos que fazer um teste de sondagem, na ocasião Stela e eu, e mm já tendo dois anos de experiência com ES, daí escolhemos, escolhemos, e erramos muito. Porque pegamos um texto não me lembro o nome do texto, que era uma confusão muito grande, porque além de palavras tinha números, e a gente achou assim que... Foi quando a gente começou a aprender, isso para mim. Nós estávamos na verdade montando um texto de sondagem para ver o nível que esse aluno estava entrando e a sondagem ficou em cima da gente, da nossa habilidade e da nossa competência.

Vimos quanto fomos incompetentes escolhendo aquele texto. A gente meteu os pés pelas mãos, fomos assim imaturas, incompetentes, mas isso nunca serviu assim de derrota, serviu sempre de aprendizagem. Tudo que me lembro de ter feito no Supletivo, eu me lembro de progressão. Acho assim um período abençoado mesmo, de progressão profissional, de relação profissional, e nessa relação não sei se do lado, atrás, concomitante, mas desse

crescimento a gente teve um amadurecimento muito grande, a equipe toda, no sentido de saber lidar com as diferenças profissionais com aproveitamento, e não com inveja. As brigas serviam para melindrar e renascer.

Lendo os relatórios, vejo aula de redação, depois curso de redação, depois oficina de redação, isso não tava previsto no CEES. Por que fizeram isso?

Eu diria que o nascimento do CEES coincide com o nascimento da Redação com novo enfoque.

Você diz assim, em termos de lingüística, em termos de linguagem ?

Isso. Acho que eles nasceram quase que juntos. A gente vinha de uma escola que fazer redação era assim “Nenhum homem é uma ilha”, “Passiei na casa de vovó” e, partia daí. Então, esse nascimento se dá meio juntos, no sentido de não adiantaria muito você desconectar a gramática, o vocabulário daquilo que é a essência da LP, que é o aluno falar e necessariamente também escrever. Por outro lado também, a direção provocava a gente demais, para que a gente extrapolasse. O ES vinha com aquela idéia, ES sempre teve um estigma muito negativo em cima dele, no sentido de vamos reduzir conteúdo e priorizar alguma coisa e é isso que ele precisa e pronto acabou. E a gente teve um olhar de uma maneira muito diferente.

Eu me lembro que o nosso primeiro curso de redação coincide também com a chegada de uma nova colega que vinha da Escola Comunitária. Como uma excelente profissional que ela é, na ocasião, ela disse: “Não, podem deixar que o curso de redação eu monto.”. E montou um curso que a equipe que estava lá ficava assim, “como é que nós vamos falar para ela que o curso não está adequado?” Porque o curso estava muito bom. Mas ele estava para um nível, foi a mesma coisa que aconteceu com o teste de sondagem. Ela teve também esse amadurecimento, esse profissionalismo. Ela também teve, mas daí, fomos mudando, nunca ficou num mesmo curso, fazia, tentava uma época, achava que aquilo já estava superado, montava outro e da satisfação e da insatisfação, a gente pegava o que era positivo e ia montando outros cursos. Fazendo com que a redação fosse um instrumento valiosíssimo, porque ele é, na redação você tem a condição de perceber tanto as dificuldades na área da linguagem, mas até de perceber se o aluno lê bem. Porque ele precisava... a gente fazia... Era uma maneira de destrinchar o texto que se dava para ele, por todos os ângulos. Então ele lia o texto, ele tinha o trabalho de vocabulário, ele tinha trabalho de interpretação desse texto, da compreensão do texto e o extrapolar o texto e não podia parar por aí. Ele tinha que escrever sobre o texto. Então na redação, a gente tinha muito mais o retorno desse aluno no sentido daquilo que a gente passava para ele, se ele realmente conseguia decodificar e fazer uso dos instrumentos da linguagem. Como também se posicionar enquanto pessoa e nessa trajetória de redação deles, e eu falo isso sempre e para todo mundo, se redação não for dessa forma, não faz sentido. Que o aluno produzir o texto enquanto rascunho, ele passava a limpo, ele mostrava para nós, a gente corrigia comentando, ele voltava pra carteira, e refazia o texto dele já com a correção e mostrava novamente. E eu não vejo isso em lugar nenhum.

E agora, nesses treinamentos da PUCC, eu fico muito, muito, muito feliz, sabe Eliane, porque tudo aquilo que se fala para nos treinar enquanto corretores de vestibular, é a prática que a gente tinha lá no Supletivo. Então se fala: “meu Deus do céu, fui útil, né!”. Fizemos alguma coisa.

Então a montagem desses cursos de redação, para nós, era assim fundamental. Não tinha como o aluno não participar enquanto também produtor de seu texto. A partir do momento que eu li; o que é que eu compreendi; e, dar a contribuição dele. Só assim ele faz o exercício. Um autor oferece alguma coisa para ele, o que é que ele vai fazer com isso? Se nem esse autor ele conhece, mas ali tem um texto, ali tem uma idéia, ali tem um posicionamento de mundo. Mesmo quando o texto era literário, era ficção, agora, e esse aluno? Ele tem o direito. A redação era vista pela gente como um direito dele: Agora, eu falo. E o aluno adulto precisa falar, ele chega quieto, auto-estima muito lá embaixo, era o clímax de toda linguagem.

Você disse “aquele texto não estava adequado”. Como assim? Como vocês entenderam o que estaria adequado?

Primeiro esse texto não trazia inserido nele uma história, não contava grande coisa. Segundo, para um aluno que estava sendo checado, vou entrar numa escola, vou voltar a estudar, quanto tempo faz que não estudo, então esse texto não era adequado por não lhe trazer nada de interessante, e muitas vezes também, você cobrar um posicionamento de um aluno e não dar nada contextualizado com a vida dele, as redações ficam ruins em função daquilo que lhe foi oferecido. Uma das coisas que amadureci enquanto professora de Português, é que o texto tem que ser minimamente útil, além de útil, ele tem que trazer também uma linguagem para o aluno adulto. Adequação do texto significa: eu não posso escolher o texto com a minha referência, esquecendo a referência do meu leitor.

Essa adequação, você já tinha dado aula para o aluno adulto, posso entender que você não conhecia e você passa a conhecê-lo?

No CEES, o atendimento individualizado favoreceu muito conhecer esse aluno enquanto pessoa. Como disse, você não pode nunca esquecer o seu receptor, a comunicação não se faz, se o emissor não conhecer o seu receptor e no CEES, você conhecia esse aluno na sua individualidade e de uma maneira mais significativa e mais profunda. A idéia era você pegar todas essas individualidades, somar essas individualidades e achar um equilíbrio, onde você poderia focar o seu receptor, seu aluno. Para mim, enquanto profissional e, tenho certeza que a equipe que trabalhou comigo, o quanto eles foram apontando para gente essa necessidade, porque a gente tinha o quê? A gente tinha um conhecimento acadêmico, a gente tinha a linguagem padrão, a gente tinha a habilidade e a competência de pegar o texto e saber o que fazer com ele para nós. Mas nós precisaríamos saber o que fazer com esse texto para o meu aprendiz, para quem estava aprendendo.

Isso tem que viabilizar a sua prática, seu método de dar aula e o aluno de supletivo precisa da Língua Portuguesa. Acho que dentro do ensino supletivo, todas as matérias deveriam trabalhar a questão do texto em si, não se trata mais de estudar o específico do conteúdo enquanto informação, seja: História, Geografia, Biologia, até a Física, a Química. Não quero ser anti-ética, mas se o aluno aprende a linguagem e consegue usá-la enquanto instrumento de compreensão de mundo, mundo escrito, de mundo assistido, mundo vivido; para ele se posicionar, ele precisa dessa habilidade com a linguagem, porque é ela que vai traduzir o pensamento dele. É ela que vai traduzir a vontade dele, e, necessariamente ou ideologicamente, é a linguagem que vai fazê-lo com que ele se sinta mais sabedor dos seus direitos, de compreender desde a situação com a família, na educação com esses filhos, na lida do dia a dia, no trabalho.

Naquela estrutura, tinha a questão da avaliação, vocês mais conversavam, aluno produzia, vocês corrigiam, etc. Avaliação, a prova, normalmente não é assim na escola. Não.

Então, o que é isso? Tem mais ou menos valor?

Avaliação no CEES é um momento de aprendizagem para o aluno, porque na hora do que é que sabe e o que não sabe, se ele perguntava, era o melhor momento para responder. A gente não tinha aquela postura de negar a informação porque ele estava fazendo prova, naquela hora ele estava aberto, ele estava com a mente aberta para aquilo, o campo estava preparado, a gente conduzia o raciocínio, era um momento de aprendizagem fantástico, era melhor momento de fertilidade intelectual dele. Nós não fazíamos o exercício por ele. Quando corrigia a redação, dava para você além de checar o conhecimento desse aluno, dar pistas, poder usar o dicionário.

Porque, o que é uma prova? Você dimensiona em números o quanto ele sabe? Mas quando ficava com dificuldade para nós era uma pista que aquilo precisava ser revisto. Ou, de refazer aquilo. A prova não significava um distanciamento e naquele momento, ele também ficava satisfeito. Aquela sensação de conseguir fazer, do aprender a aprender, esse tipo de fazer avaliação é o que vale.

Você disse uma coisa interessante, qual seria o objetivo daquela escola, qual a finalidade?

A escola carrega, penso que de maneira tradicional: existe aquele que ensina e aquele que aprende. Mas ela não pode ficar só nisso. Aquele que ensina também tem que aprender. Porque se ele não aprender, ele passa a ser um elemento que não ensina mais, a escola tem que preparar, tem que extrapolar. Senão, que indivíduo vou colocar na sociedade? Às vezes, não se trata de um aprofundamento muito técnico, muito de conteúdo inútil, não adianta. Imagina você tendo horas de sua vida dedicadas à escola, o diploma é importante, mas se ao sair dali se encontrar num contexto social e não saber se virar. Hoje ficou em moda a cidadania e eu diria ética, ela perpassa por uma cultura que se adquire na cultura escolar. A escola tem que ser útil, o aluno trabalhador tem que aprender a aprender, tem que se instrumentalizar a aprender a aprender, ter condição de se virar sozinho, se ele não tem auto-estima, auto-confiança, não consegue se posicionar, vai se calar. Conteúdo que não leve esse aluno a melhorar enquanto pessoa, a melhorar seu auto-respeito, de saber, decidir “não, eu vou falar”, “eu vou conseguir”. E, se ele não conseguir, aí também é uma questão muito social, às vezes, não depende dele. Não é porque a gente tem certa cultura que soluciona todos os problemas não, mas tomara que entenda: “não consegui solucionar esse problema, mesmo com minha escolaridade, mas não vou acabar comigo”. Se ele aprendeu a aprender, ele não precisa se sentir um inútil.

Você aprendeu como isso? Com aluno?

Com aluno, com a equipe e com a escola. A passagem por aquela escola foi fantástica.

Vocês faziam painéis, murais, projetos, tema gerador. Para que serviam?

Qualquer profissão se traduz pela palavra entusiasmo. Eu tinha muito entusiasmo com meu aluno. Meu aluno é afetivo. Como os alunos faziam duas disciplinas, e muitos alunos da escola não estavam fazendo a minha disciplina no momento, os painéis surgiam para usar outra estratégia de conhecimento. Eles traduziam a imagem, uma maneira de traduzir a

imagem para ele aprender. O tema gerador fazia com que os painéis se entrelaçassem. A escola em todos os olhares ela tem que significar esse aprender. Era maneira de deixar a escola bonita e com o belo também se aprende. Era decorar a escola com conteúdo, usando aquilo que ele estava aprendendo Era enriquecimento.

Posso entender que vocês não acreditavam só naquela metodologia, precisava de mais coisas?

A gente tinha mais coisa para dar para esse aluno, tínhamos alunos de diferentes competências, era muito bom ver aquele aluno procurando a gente como fonte, se aquele aluno nos esgotasse em tempo e conhecimento que tínhamos, a aprendizagem era mais completa. Sempre havia por intermédio do professor uma complementação.

E o SOE, o que mais lhe marcou nessa atividade, nesse trabalho. O que significou? O que aprendeu ali? Era mais o aluno em si e não através de um conteúdo, né?

A sensação que tenho, nossa meu Deus, a sensação que tenho é que não ensinei nada, eu que aprendi demais. Tive um olhar mais humano com aquele aluno. O SOE me marcou, porque antes de mais nada somos pessoa, antes de ser professora, antes de ser aluno. Aquilo que você vivencia no dia a dia, sentia assim que aquele aluno por todas as dificuldades, tudo isso influenciava na vida dele, ele tinha uma batalha para ser vencida. E chegava lá, e... bom, agora sou aluno! Não adianta imaginar que não vai influenciar na aprendizagem. Eu não maximizava isso, falava imagina que o problema do dinheiro, do filho doente, eu tentava passar, dizer que uma coisa ele não ia perder, que era aquilo que aprendesse. No SOE, você via o quanto eles eram guerreiros. Para muitos, era um sonho, mas era um sonho bem pé no chão, era mais responsabilidade. Não é um sonho voltar para escola e, ele tem que dar conta! Fiz uma leitura do ser humano de maneira mais significativa, convivendo com eles, era gratificante vê-los superando as dificuldades. Era encorajá-los, sem considerá-los coitadinhos, às vezes pensava, mais com um problema desses... A vida é difícil.

É uma relação de igual para igual com o aluno adulto?

É. Não existe um processo de superioridade nessa questão, somos iguais no sentido da disponibilidade de aprendermos juntos. Enquanto profissional, do mesmo jeito quando vou ao médico e coloco algumas coisas e quero que ele tome uma decisão. Eu acho que é minha obrigação nesse sentido. É de alertá-lo e conduzi-lo. Ser professora não é só uma condição de passar um conteúdo e quando ele, aluno, quer. É uma questão de chamá-lo para essa condição de aprendizagem. Mesmo a questão da flexibilidade, lembra, eles entenderam que era fazer quando dava. Não, a escola tem que falar que ele é um elemento da escola, para organização da escola e para a organização da vida dele. Era uma postura que tenho até hoje. Considero essa vivência do aluno, mas tenho que entrar com essa fala mais positiva e vamos caminhar.

Você quer dizer mais alguma coisa sobre o CEES?

Quando falo da escola, é a escola do adulto e do professor também. Conseguimos fazer de nossas diferenças, algo para crescer. Ensinaamos e aprendemos ao mesmo tempo, mas com todas as minhas limitações, tenho a sensação de ter cumprido alguma coisa dentro da educação. Era uma escola panela de pressão e como foi bom para nós usarmos toda aquela efervescência das discussões para crescer e aprender. Se o diretor não se posicionar assim,

vamos “vestir a camisa”, não adianta. Você pode até querer, mas não acontece. Aprendi o que era uma reunião pedagógica e todos os colegas com certeza pensam assim. A reunião pedagógica uma vez por semana era muito importante, vejo hoje mais ainda o quanto é importante, a necessidade de repensar a cada semana, o que foi feito e contabilizar os ganhos e as perdas. E é engraçado, né, a gente nunca ficou contabilizando muito os ganhos, a gente pegava as perdas e vamos pensar, vamos repensar, vamos transformar. Agradeço muito a Deus, aos alunos e ao grupo.

ENTREVISTA Nº 04, PROFA. MATEMÁTICA. (29/11/05)

Por que você foi trabalhar no Centro ?

A gente trabalhava lá no Carlos Gomes, era uma época que a gente tinha assim uma vontade muito grande de fazer coisa, de transformar, ainda tem, mas naquela época era mais forte, e soube do projeto por uma amiga, olha lá eles estão fazendo um concurso.

No Carlos Gomes, você estava dando aula no regular? Para criança?

Era mais para o Magistério, trabalhei muitos anos lá no Carlos Gomes com o Magistério. À noite, com o 2º grau e de manhã, com o Magistério. Trabalhei muito pouco com criança, às vezes só para preencher jornada, eventualmente na 8º série.

Mas você também tinha experiência com a rede particular com supletivo?

Sim. Mas essa experiência é, foi bastante gratificante também. Inicialmente não me identifiquei muito com o trabalho no particular, fui mesmo por necessidade financeira. Depois quando cheguei lá, vi que o grupo de professores, eram pessoas bastante interessantes, principalmente com os de Matemática com quem eu convivía. Eu não tinha muito tempo e também não me interessei por conhecer o grande grupo, que era uma escola relativamente grande. Mas o contato com os professores da minha área foi de grande valia. Eram pessoas assim que eu cultivava, além de amizade, admiração. Então, apesar do curso em si não me atrair, não me identificava muito com o curso, a modalidade de supletivo não me identificava muito com aquele tipo de trabalho, mas o grupo me motivou a continuar e eu vi que mesmo não me identificando com a estrutura do curso, dava para se trabalhar de maneira que a gente não sentisse mal.

Você falou em modalidade de curso, foi trabalhar numa estrutura bem diferente do regular e também você foi trabalhar com os módulos, depois com o Telecurso do 2º grau e por fim, só com o Telecurso 2000. Quería que você falasse daqueles módulos, do conteúdo deles.

Eu acredito que na época que aqueles módulos foram feitos tiveram sua validade também. Eles devem ter sido importante, como tudo que a gente faz, faz com bastante empenho e com vontade de acertar. Acho que eles tiveram a vida deles vencida, tudo vence, né? Então, quando cheguei lá, eu senti que eles já tinham feito o papel deles. E, não tinha mais razão para continuar trabalhando daquela forma, porque tudo tem, tinha que passar por revisão, por mudança, por transformações. E a gente começou a perceber que as mudanças naqueles módulos eram necessárias, eles amarravam a gente, prendendo, não satisfazia mais, havida necessidade urgente de ser mudado.

Agora os livros do Telecurso vieram dar um fôlego pra gente, a forma como vieram, como foram colocados, também quando surgiram, a linguagem era mais acessível, a experiência

do trabalho anterior é evidente que serviu de base para as pessoas que escreveram o Telecurso 2000 fizesse os acertos. Tudo é experiência, então, acredito que tinha que ser melhor e foi melhor. Assim como hoje eles, está sendo urgentemente necessário que se refaça, que se repense esse conteúdo, que se reescreva, que se apresente esse conteúdo de outra forma. Nós já estamos em 2005. Também já passou o tempo deles.

Dá para aprender Matemática do jeito como era o curso no CEES?

É até difícil a gente responder. Para o grande público não, existem pessoas que até conseguem, mas isso é muito particular, não dá para a gente generalizar absolutamente. Sem contar que a gente conhece o perfil desse estudante, geralmente eles têm uma agenda lotada de trabalho, trabalho, trabalho. Como é que pega um módulo daquele e solitariamente vai lá estudar aquele conteúdo, sem nenhuma estrutura, de qualquer ordem. Sequer, às vezes, uma mesa para se sentar comodamente e estudar. Então, é muito difícil. Exigiria das pessoas de modo geral, um esforço muito grande, muito grande mesmo. Para ele se concentrar e fazer a leitura de um texto que geralmente é árido; e, com dificuldade enorme de compreensão; e, especialmente os alunos adultos que têm uma série de problemas com relação à Matemática, de medo. Então já pega um texto achando de antemão que não vai entender, não esse conteúdo não vou conseguir e, às vezes, até conseguiria se não tivesse essa postura, mas eu não acredito muito não, que a maioria consegue isso.

Então tá. Nos relatórios, vi curso de suprimento Geometria, painéis, depois Atividade, demoraram um pouco para chegar lá, como foi isso.

A gente estava incomodado, vendo do jeito que estava, não estava bom. Aliás, esse incomodado, que estou dizendo entre aspas, era natural em nosso meio, graças a Deus. A gente nunca estava plenamente satisfeito com os resultados. A gente estava constantemente incomodado com os resultados. Querendo frequentemente, arranjar algum jeito de melhorar realmente a estrutura do curso, não sei como me expressar, não queria usar a palavra medo, mas era um receio que a gente tinha que nós estávamos viciados naquela forma de avaliar, aquele padrão de avaliação estava arraigado. A gente sempre trabalhou daquela forma e abrir mão dessas coisas, que a gente tinha segurança, era difícil. Nós tínhamos medo que a qualidade pudesse escapar. Então nós estávamos correndo atrás da qualidade, mas a gente podia perder logo o quê a gente achava mais importante. Era isso que deixava a gente com bastante receio. Então, acho que a gente foi até bastante arrojado nessa tentativa de metodologia, nós podíamos mesmo perder, perder o que estávamos mais querendo. Por isso fomos devagar, primeiro foi com o E.M., experimentando com pequeno grupo. Depois fomos ganhando coragem, ânimo, e vendo que o que estávamos buscando estava acontecendo, e fomos ampliando. Daí o ânimo e a coragem foram cada vez mais aumentando e cada vez mais procurando maneiras de chegar lá. E a atividade, primeiro se pensou no nome Oficina, no fim a gente nem sabe caracterizar bem como é que é essa atividade, porque a gente foi experimentando e foi misturando e não sei lhe explicar bem qual é a “química” do...

Você diria que é uma aula?

Uma aula?... Se a gente entender aula como uma comunicação de duas mãos, não diria uma aula onde há um monólogo, onde o professor falando e os alunos estão ouvindo, mas uma aula onde as pessoas conversam...pode ser.

Você falou da avaliação, falou da avaliação formal, e lá não era desse jeito, e aí o que é isso? É uma avaliação mesmo? Isso dá certo?

Então depende, como se entende o que é uma avaliação. O que é que é avaliação? Se a gente entender a avaliação como um diálogo, uma conversa, uma troca de experiências, é uma avaliação. É isso que a gente fazia lá com as nossas atividades, nós trocávamos experiências e de..

Com o aluno?

Com os alunos e de uma forma incomum. Porque até então, o aluno na avaliação formal, era colocado a ele algumas questões e ele tinha que dar conta daquelas questões. De maneira que ele pudesse, por exemplo, ter muito mais conhecimento do que aquelas questões estavam exigindo dele e a gente não ficava sabendo. Porque a gente fechava naquelas questões, respondeu aquele número de questões ele está apto, não respondeu não está apto. De repente aquelas questões não representam o conhecimento dele. Então, aquilo lá era uma ... uma... como diria, era triste mesmo, era muito triste, porque a gente fechava a possibilidade dele mostrar o que ele sabia.

E já nessa maneira de avaliar, ele tinha possibilidade de mostrar tudo que sabia, ele tinha oportunidade de mostrar muito mais que aquilo que a gente estava esperando. E isso que era gratificante. Porque o adulto, é evidente que ele traz cultura e tem conhecimento muito grande, o que ele vem buscar é ampliação e aprofundamento desse conhecimento. E, a gente não sabia disso, a gente achava que ele não sabia nada. E que ele estava indo lá e que a gente ia oferecer para ele um banquete. Que nós tínhamos muito pra oferecer e que eles iam só para buscar, para buscar, e fomos percebendo felizmente, que não era bem assim. Que, às vezes, eles iam lá para buscar nada, eles iam lá levar. E a gente só tinha que descobrir isso, perceber isso. E enriquecer aquilo tudo que eles já sabiam e aprofundar aquilo tudo, que eles já sabiam. E aí eu acho que foi o “pulo do gato” para gente também, a gente descobriu que a gente não estava lá, nossa tarefa não era aquela de transmitir conhecimento, nem sei se fugi da questão

Não, tá dentro.

A gente tava lá para juntos descobrir o que a gente sabe, o que é que disso tudo é importante na nossa vida, como dá para usar isso, o que de fato faz a nossa vida melhorar com esse conhecimento.

Isso você aprendeu lidando com os alunos.

Aprendi trabalhando com os alunos.

Eles foram falando ou vocês foram percebendo... como é?

Acho que a gente foi vivendo. A gente foi vivendo.

Vivendo? Vivendo e aprendendo ?

Vivendo e aprendendo.

Fala um pouquinho mais desse aluno, gostei

Como é esse aluno? É...

Esse aluno geralmente que chega na área de Matemática, principalmente aqueles que ficaram muito tempo longe da escola, eles são uns bichinhos assustados. Eles têm pela Matemática, uma admiração, um respeito igual ao que algumas pessoas têm por Deus, temor, sabe. E não é dessa forma, inclusive eles olhavam para gente, como se a gente fosse diferente dos outros, “nossa você é a professora de Matemática!” E, já olhavam assim como alguma forma de meio afastado já, ou você é louco, ou você não é normal. Dificilmente com naturalidade, e sempre com muito receio. E nossa primeira tarefa com esse aluno, era mostrar para ele que a Matemática era uma ciência da natureza, que tava aí no cotidiano das pessoas e que inclusive, é inerente à vida das pessoas e quer você queira, quer não, você tá praticando a Matemática todos os instantes da sua vida. É muito difícil você passar mais do que alguns minutos sem ter algum ato onde a Matemática está te auxiliando de alguma forma, consciente ou inconscientemente tem aí a Matemática envolvida. E por ser uma coisa tão natural e tão íntima da gente, da vida, do cotidiano, porque é que tenho que ter medo de algo tão íntimo e tão próximo. Não é possível, não tem cabimento isso. A primeira tarefa nossa era isso, desmistificar, mostrar para eles que era uma ciência natural, comum, presente na nossa vida e que eles tinham muito conhecimento sobre isso. Isso era muito demorado. Com relação a Matemática era isso que a gente sentia.

O que você aprendeu com eles ? Se é que aprendeu...

Nossa! Só aprendi. Acho que mais aprendi, muito mais. Eles falam o contrário, o habitual quando terminava o curso, eles diziam, olha ..e vice-versa, né? Se você aprendeu esse tanto comigo, vice-versa eu com você..

Mas o que aprendi com eles... eu acho que aprendi mais com eles sobre sobre vida mesmo. Porque como tava dizendo, como a Matemática tá ligada ao nosso cotidiano, no nosso dia a dia, não dá para conversar sobre Matemática sem falar sobre o cotidiano deles, sobre a vida deles e em todas as nossas atividades era muito difícil você conversar sobre um conteúdo específico da Matemática e sem estar ali inserido alguma coisa sobre a vida das pessoas. E elas ficavam contando como era o cotidiano delas, como era a vida delas, como é que... Os problemas dos mais variados e isso tudo para mim era lição de vida, sempre foi lição de vida. Agora, o que mais me incomodava mesmo eram as pessoas que sofriam para aprender. Isso me incomodava por demais e eu sempre lutei muito, batalhava muito, para descobrir algum jeito de fazer com que ela percebesse que não precisava sofrer para aprender. Em alguns conteúdos, a atividade tinha essa função maior, era mostrar para o aluno que ele podia chegar lá, podia compreender aquele conceito. Aquilo lá não era, que aquele conceito não era privilégio de alguns, que todos tinham o direito de compreender, de deter aquele conhecimento, enfim...e que existia diferentes maneiras para ele chegar lá, que não tinha um caminho só e que ele poderia descobrir o caminho dele, inclusive. Daí o objetivo maior da atividade, que ele podia descobrir o caminho, que ele não tinha que usar da minha linguagem, das minhas palavras para chegar lá. Que ele mesmo podia construir o caminho dele e chegar lá.

Quando tem painel, mural, projeto, tema gerador. Vejo que no começo tem certa dificuldade da área de Matemática em participar e depois não. O que é isso ?

Não sei, Eliane. Talvez inexperiência nossa mesmo, sabe. Porque a gente veio daquela cultura de trabalho e trabalhar em equipe, por exemplo, foi uma coisa que a gente aprendeu lá. A gente não sabia fazer isso. Cada um fazia na escola regular, embora tivesse que fazer trabalho por área, isso efetivamente não acontecia. Cada um fazia seu planejamento e apresentava para a direção da escola, que por sua vez enviava para o supervisor, que nem sempre lia, a gente sabia disso. Então, era muito isolado nosso trabalho, cada um trabalhava com o seu conhecimento e com a sua consciência. Já ali não, ali a gente tinha que trabalhar em equipe, e isso foi um aprendizado para gente e que levou um certo tempo, porque a gente não sabia mesmo, aprendemos, vivendo.

Com os colegas ?

Exatamente. Então, essa proposta de trabalhar com projeto, com tema gerador era uma coisa nova para gente. Então a princípio a gente não sabia nem como participar, não sabia nem como participar, não que não quisesse participar.

Com a Matemática?

Com a Matemática. No início foi exatamente isso mesmo, a gente não sabia como.

Você associa isso ao fato de ser uma ciência exata e os temas eram questões sociais. Assim, era Meio Ambiente, Folclore...

Como a Matemática é uma ciência da natureza, no Meio Ambiente, no Folclore, onde quer que você vá, a Matemática também está lá, mas isso a gente também aprendeu lá. A gente também não estava habituada a ver a Matemática em todos os segmentos dos conhecimentos; e, fomos aprendendo. Você me perguntou o porquê da dificuldade? Eu torno a repetir, a dificuldade porque a gente não sabia.

E você acha que dá certo isso ?

Acho que dá muito certo e vale a pena tentar. Mas é uma coisa em movimento, vejo isso como uma coisa em movimento, quando eu falo dá certo, eu fico imaginando que a gente está se lançando. E para onde vai? Também não sei o que é dar certo.

Não para nunca esse movimento?

Dar certo para mim é estar sempre se lançando; e, se vai “quebrar a cara” ou não, também não sei. Agora o que não dar certo para mim é ficar parado e ficar repetindo a mesma coisa. Isso pra mim é não dar certo.

Que é um formato mais da escola tradicional...

É, essa coisa sempre igualzinho.

Daquele que a gente se formou para ser?

É, exatamente. Isso que a gente sempre fez lá traz. Para mim, isso é o não dar certo.

Um objetivo ou finalidade para aquela escola.

Aquela escola tem várias finalidades. Tem a finalidade social, que acho que é extremamente importante. Aquela hora que estávamos falando sobre a Matemática, nós conversávamos muito sobre vida. E acho nesse sentido a escola tem papel muitíssimo importante, de extrema relevância, de extrema relevância. E, para mim, o mais relevante é o aspecto social. E junto, o objetivo de todo mundo, o acesso, a permanência no mundo do

trabalho que também é um aspecto importante. E o objetivo maior, para mim, é acolher essa população, acolher essa população que não teve acesso na época adequada e acho que esse tipo de projeto atende muito bem a essa população.

Vocês acabaram transformando bastante o curso de Matemática. Passaram de um curso que tem módulo, livro... Então, isto o que é que é?

Eles são suporte, senão o risco seria muito grande. A gente correu o risco sem muita loucura. É claro que você precisa do livro como suporte, senão essa conversa vai vir do nada? Como íamos conversar sobre Matemática? Alguma motivação tinha que ter. Então, o texto tinha esse papel, não era imprevisível... os temas, eles eram todos previstos. E o livro texto era um dos nossos suportes de trabalho.

Existia um curso e passou a ser outro, mas o material didático...

Sim, ele continuou existindo com outro enfoque, ele era um suporte.

Você acha que o aluno aprende na avaliação?

Se ele não aprende ali, não sei onde ele pode aprender. Acredito que existe sim, aquele que fica ali com seu livro e aprende sim. Essa foi uma forma milenar de se aprender, através da leitura. Mas não tão rica quanto essa de sentar e conversar, como nós estamos fazendo agora. Acredito nessa forma de aprender, de avaliar. Nós estamos agora avaliando o nosso projeto e acredito que é a mais prazerosa. E a que dá menos medo, principalmente no caso da Matemática. Aquela avaliação formal, sentada e escrita, de um conhecimento reduzido a algumas questões e nem tínhamos noção se aquilo era o mais importante. A avaliação através da vivência, não tem forma melhor. O problema é viabilizar isso, né? É um trabalho individual e isso é complicado, né? O atendimento individual é muito rico.

Mais que a sala de aula ?

É..., mas depende como se trabalha em sala de aula. O que se trabalha.

Você falou que aprendeu a trabalhar em equipe, quero crer que não só com seus colegas de área....

Ah! sim, quando você falou do tema gerador, do projeto, também tinha isso. Na escola regular, a gente mal trabalhava com os colegas de área. Também foi um aprendizado trabalhar com os colegas de outras áreas. Isso era incomum na escola regular, mesmo na mesma disciplina.

Deu certo?

Deu, foi muito rico.

E para o aluno?

Acho que ele viu que as diferentes áreas não estavam separadas, uma das outras a não ser para efeito de funcionamento. Cada um ficava num espaço físico, mas só para efeito de funcionamento, mas os conhecimentos estavam relacionados, ligados e interligados.

Estou satisfeita, você quer falar alguma coisa em especial ?

.....Saudade.... Foi muito rico para mim. Gosto de trabalho com movimento. Gostoso ver o resultado do trabalho, muitas coisas acontecem mais a médio e longo prazo; e, ali com os adultos essas coisas eram mais a curto prazo, e a gente podia ver como os alunos

chegavam, mais assustados, parecendo estar chegando de outro planeta. E logo mais, ali adiante, a gente podia ver essa mesma pessoa falando com a gente, de cabeça erguida, falando com a gente de igual para igual como deveria ser sempre, e contando pra gente as modificações que tinham ocorrido nesse período na vida deles, e quanto isso tinha sido importante para ele. E, eu, tenho muita saudade disso.

ENTREVISTA Nº 05, PROFESSORA DE HISTÓRIA (07/12/05)

Querida que você começasse falando o porquê que foi trabalhar no CEES; mais ou menos que período que foi... e depois, sobre a metodologia, os módulos, os livros do Telecurso. Sua impressão sobre o material...

Sou professora efetiva de História na rede estadual. Por razões pessoais precisava mudar minha carga horária de 20 para 40 horas. Só que, se eu fosse fazer isso na minha escola, Barão Geraldo de Rezende, eu teria que fazer inscrição na minha escola e só para o outro ano que teria as 40 horas. E eu com esse problema, um dia cheguei na sala e encontrei um edital. Coincidência ou não, eu não acredito em coincidência, e o edital era para quem quisesse trabalhar nesse Centro Supletivo da Unicamp. Era para professor efetivo e era para carga integral, carga de 44 horas. Para ser bem sincera, naquele primeiro momento eu vi a solução do meu problema, como queria mudar para 40 horas, então fui lá fazer inscrição, conforme estava falando o edital. Fui fazer uma prova, em um dia estipulado para prova que era do conteúdo de História. Era escolher um tema e montar uma aula em cima daquele tema. Fiz. Depois dessa prova, tive uma entrevista com a diretora, que era você, eu também não a conhecia. Nessa entrevista, é que foi falado pra mim como funcionava a escola. E lembro que pensava: “Nossa que barato! Que coisa diferente!” E eu nunca tinha ouvido falar, até aquele momento, de EJA, para mim isso não existia. Então comecei. Tive ajuda dos professores que já estavam lá. Para me orientar, porque o trabalho era completamente diferente. O ano que entrei era o ano de 1991, que foi quando começou o ensino médio, que era ainda o 2º grau, né? Então tínhamos na área de História, para o 1º grau, eram aqueles livrinhos chamados de módulos e para o 2º grau eram os livros do Telecurso. Tanto para o 1º quanto para o 2º era História Geral e do Brasil, tudo junto. Com relação àqueles módulos, para 1º grau, eu não gostava não. Porque era todo aquele ensino tradicional, contando aquela História tradicional. Começando na Pré-História, indo pela História Antiga, História Medieval, daí quando entrava o descobrimento do Brasil, daí os módulos iam intercalando História Geral e História do Brasil, até chegar por volta da II Guerra Mundial. No 2º grau, era a mesma coisa. Em cima desse material, eram feitas as provas. Quando eu comecei a trabalhar lá, nós já tínhamos uma sala. Cada disciplina tinha uma sala e História tinha a sua. Naquele tempo, a gente dava aula, porque em função da dificuldade dos alunos, pensamos naquele tempo, em juntar o conteúdo de alguns módulos e o aluno tinha que fazer uma aula. O aluno era obrigado a fazer mesmo, depois ele estudava os módulos, para fazer a prova. Eram 04 aulas, terminava as unidades, fazia a prova. No 2º grau, não tinha aula não. Só que nós de História reclamávamos muito desses módulos, eram muitos ruins mesmo, era só pinçado o conteúdo, na verdade não tinha nenhuma preocupação de ensinar História de forma mais consciente. Bom, aí apareceu o Telecurso 2000, para o 1º e 2º graus, E.F. e E.M., o Telecurso 2000. Só que aí p/ 1º grau era, era não, é, História do Brasil, 2 vol. Para o 2º grau, tem História do Brasil, 02 vol. e tem História Geral, 1 vol. A questão é: seria um conteúdo muito alto, muita coisa para o 2º grau, para

eles darem conta. Segundo: principalmente o livro de História Geral, a qualidade era, é muito ruim. Então a área de História optou por ficar só com História do Brasil. Mas nesse meio tempo, fomos procurando modificar também nosso trabalho com os alunos. As aulas não estavam dando certo. Por quê? Porque a gente fazia era reproduzir o livro e jogar, jogar, jogar, tudo aquilo em uma fala de uma hora em cima deles. Na verdade, até esse momento, quando a gente dava as aulas, não havia muito, a preocupação, embora a consciência de que aquele conteúdo não estava sendo muito correto para o aluno adulto, nós não tínhamos ainda ou criado em nós mesmos, ou nas próprias condições de trabalho, questionar, o que, por que e como fazer tudo aquilo lá. Incomodava, mas a gente não sabia o que fazer aquilo lá. Os livros continham até erros.

Entrei em 1991, mas por volta, acho, de 1996, a diretora começou a nos obrigar nas reuniões, porque de 6ª feira, tínhamos horário de reunião, desde o começo tínhamos horário de reunião, onde se reuniam todos os professores para discutir coisas assim burocráticas, coisas de Conselho de Escola, mas nos levava a discutir também a prática em sala com os alunos. Então, os professores, eram obrigados a falar o que cada área estava fazendo, como estava fazendo e o resultado disso aí. Isso levou a gente a refletir o que nós estávamos fazendo. Diante disso, as coisas foram se modificando, lentamente, mas foi se modificando. Então, os livros eram aulas não mais módulos, porque o livro era aula, dividíamos cada bloco de aulas, uma avaliação. Na nossa área sempre tivemos a preocupação, porque como não tínhamos tempo para fazer material didático e não muito satisfeitos com os livros, incluímos nas nossas avaliações, formas um pouco diferenciada para que o aluno pudesse trabalhar a escrita.

Porque, veja, as nossas reuniões começaram a ser levadas para uma direção com a preocupação para uma escola mais integrada, onde todos sabiam o que é que o colega estava fazendo, porque o que a gente estava procurando fazer, era uma linguagem comum para fazer um projeto voltado para o adulto. Então as nossas reuniões já começaram, se no começo eu não sabia nada de EJA e penso que a maioria de meus colegas também não, o trabalho era feito em cima daquilo que a gente sentia, a necessidade das angústias, então por volta de 96, 97, as nossas reuniões foram cada vez mais direcionadas para se discutir uma escola de adultos. Então os professores sabiam o que cada um estava fazendo, se discutia onde estava dando certo e onde não estava dando certo e porque não estava dando certo. Isso ia, no início do ano fazíamos planejamento e no final do ano tinha que fazer um relatório dando conta o que foi feito e o que não foi feito. Então, isso permitia com que nós avaliássemos o nosso trabalho. Aconteceu na medida em que começamos a nos preocupar, a insatisfação com o trabalho nosso, e aí digo por mim mesmo, não estava bom do jeito que estava, só que não sabia para que lado ia. Então começamos a modificar um pouco as nossas provas. O aluno precisa aprender a pensar em cima daquilo que ele estava estudando e não simplesmente responder alternativas. O primeiro passo foi mexer nas avaliações. Então, em História as avaliações passaram a ser 50% , isto é metade de múltipla escolha e a outra metade com texto. Nesses textos, mesmo que a resposta estivesse dentro do texto, o objetivo era: 1) fornecer um pouco mais de informações que suprissem lacunas dentro do livro, de coisas que achávamos importantes e que o livro não colocava ou passava muito rapidamente; 2) fazer com que o aluno escrevesse mesmo. Lesse o texto, procurasse interpretar o texto e escrevesse alguma coisa. Isso também, na minha avaliação não é muito satisfatório, não. Ainda acho que falta muito. De qualquer forma, levava o aluno a também pensar e também a escrever. Mais para frente, para a escola como um todo estava um pouco

claro em relação a educação de adulto, mas eu não posso honestamente dizer em que ponto estava.

Introduzíamos algumas outras atividades. A própria área fez apostila para o 2º grau, sobre História da América, 03 apostilas. Elas eram difíceis, os alunos achavam pesadas. Refizemos, transformando em uma apostila, trazendo assuntos mais próximos do mundo que vivíamos. Não sei avaliar se com a apostila se atingíamos esse objetivo.

Você acha que o aluno se conscientiza pela leitura?

Hoje talvez... naquela época sim. Pensando melhor, acho que a leitura conscientiza sim. Eu me lembro de comentários que os alunos faziam. Uma leitura sem uma participação, sem uma reflexão, ela não vai ajudar muita coisa não.

Essa participação, de quem?

Seria do professor /aluno, seria relação professor/aluno. Embora na nossa sala, a sala não era só para aula não, o aluno ia lá a hora que ele quisesse, ficava o tempo que ele quisesse. Tinha um professor na sala de avaliação e outro na sala de estudo. Isso aí poderia favorecer o diálogo entre professor/aluno, quando o aluno tinha dúvida ele perguntava, daí estabelecia a relação. Mas tinha um problema, dificilmente o aluno perguntava. Tinha aluno que ia ali só para conversar. Outros ficavam simplesmente na resolução da dúvida. Essa conversa entre professor/aluno comigo, era muito pouco. Se for retomar agora, diria a leitura conscientiza, mas depende do tipo de leitura que você faz. O conteúdo não favorecia essa conscientização não. Pegamos o E.F., a leitura era buscar um conteúdo mais próximo do aluno. Então, inserimos também no 1º grau, apostilas. Algo que questionavam muito, que chamava nossa área de jurrássica, porque dávamos a pré-história. Para que saber dos australopitecos? Então, fizemos uma apostila, tentando mostrar o cotidiano do povo, isto é, qual era a cultura de um determinado povo, em uma determinada época. Essa era para chamar atenção dos diferentes povos. Fizemos outras apostilas, sobre o Trabalho, outra sobre Cidadania, uma sobre a História de Campinas e eu não me lembro a outra. Por que razão essas? Bom, nós queremos que esse aluno fique mais próximo, nós queremos que essa História ele perceba que é a nossa própria História. Era isso que nós pensávamos, podemos até não ter feito de forma correta, mas o que sempre falamos em nossa área, ser humano, isto é, nós somos agentes da História. Esse era nosso referencial para fazer todo o trabalho com aluno. Procurávamos que ele se identificasse como parte dessa História, como parte dessa sociedade. Que ele produz essa História e ele faz parte dessa sociedade. Trabalho estava identificado com ele.

Esses temas que vocês introduziram, em princípio, estavam dentro da mesma dinâmica da metodologia da escola?

Sim.

Nos relatórios, vejo que vocês de História faziam mural, painel, tema gerador...então, o que era isso. Era um curso em que os temas eram mais próximos do aluno, mas que acompanhava a metodologia da escola, e essas outras coisas, o que era?

Antes, posso dizer mais alguma coisa?

Lógico.

Quero dizer que as nossas provas também, as nossas avaliações. Entra a questão da leitura, por exemplo, Campinas. Era sempre um texto, um texto pretexto em que ele deveria apontar quais eram os problemas da cidade. Por aí a gente poderia ver a leitura que a gente estava pretendendo que ele fizesse. Isto é, entendendo e refletindo sobre aquilo. Eles conseguiam escrever o texto, falando eles próprios sobre os problemas que eles enfrentavam. Aquela prova tem que servir para que ele possa refletir sobre o que ele leu, o que ele estudou e manifestar a opinião dele. Deu para entender?

Sim.

Eu me lembro que a gente também trabalhava com tema gerador. No planejamento, no início do ano, fazíamos discussão, tentando buscar o tema gerador. Propondo alguma coisa que era o que estava mais angustiando, o que é que ficava bailando na sociedade. Então, tínhamos projetos, além do curso em si. Na área de História, fazíamos palestra, porque boa parte de nosso aluno não tinha muito acesso a jornais, só televisão e assim era uma forma um tanto restrita. Então, trazíamos artigos de vários jornais que informassem sobre o tema. Tinha essa preocupação de trazer informações, nas palestras, pessoas para expor o ponto de vista. Quando houve o plebiscito, sobre a escolha de Monarquia, Parlamentarismo e Presidencialismo. Levamos pessoas para defender a monarquia e o parlamentarismo e fizemos também um plebiscito interno na escola. Se não me engano, lá também ganhou República Presidencialista. Tinha essa preocupação de sempre passar informação. Por isso o ano todo tinha mural.

Mas daí era paralelo, tem um curso com módulos e tal e, paralelamente, outro curso?

Não era outro curso, mas eram coisas diferentes, mas por que eram duas coisas...

É, por quê?

É que o material didático era muito ruim e não tem outro para por no lugar.

A gente tinha preocupação com esse aluno. Porque a gente sabia que ele iria prestar um concurso qualquer e o que iriam pedir para ele, era toda a História Geral, toda História do Brasil. Existe concretamente um problema a ser enfrentado, isto é, tem um conteúdo que a gente tinha que dar conta. Para que esse aluno pudesse enfrentar, minimamente entrar e disputar no mercado. Por outro lado, queríamos que ele também fosse um cidadão. Então, propúnhamos temas. Logo quando entrei, em 1992, era aniversário, 70 anos da Semana de Arte Moderna. Todas as áreas fizeram projeto, porque a década de 20 foi importante, depois veio a década de 30 e mudou a sociedade. História pegou o tenentismo, Português pegou a Semana mesmo. Tínhamos preocupação com esse conteúdo mais acadêmico, científico e aproximar dele. Não sei se conseguimos.

E a correção da avaliação? Era correção que se conversava com aluno...?

Na verdade, o momento de diálogo era mais aí mesmo. As provas corrigíamos junto com aluno. O que estava errado, sempre explicávamos: “você errou, porque”. E os textos tinham que ser claros e estavam relacionados com o que ele tinha estudado. Era uma narrativa, por exemplo, Revolução Industrial no Brasil. Então, a prova tinha um texto sobre Revolução Industrial, em que ele lia e estudava na prova. Uma vez estava corrigindo uma prova e fui explicando todo o processo, como se dera a revolução industrial, a submissão do trabalhador ao capital. Daí, o aluno me falou: “Sabe professora, agora não é mais assim”. Eu quase caí das pernas, ele estava explicando História para mim! Ele me explicou como

era então e, na verdade, ele me descreveu a globalização, porque ele já estava vivendo aquilo. Sobre Campinas: Qual o problema que lhe afeta? Mas não parava aí, perguntava qual a solução que você proporia. Mesmo com a múltipla escolha, abria espaço para conversar.

Isso é avaliação?

Quando fazíamos essas questões, ele podia responder o que quisesse, eram questões abertas, não considerávamos errado.

Você teve dificuldade em trabalhar no CEES, com aquela dinâmica, com esse aluno?

Tive muita dificuldade. Eu vinha com toda minha formação acadêmica, então o conhecimento pelo conhecimento, então eu tratava meu aluno de acordo com a série em que ele estava: o de quinta, um comportamento e para de sexta, sétima..

Você trabalhou no noturno também?

Sim

Era E.F. ?

Não, no noturno era ensino médio.

Mas era assim, fui para lá com essa cabeça. O aluno tem que saber todo esse conhecimento e tenho que ensinar. Ele tinha que saber todo o período colonial, tinha que saber Império, o que era República, então eu tive dificuldade imensa de trabalhar com esse aluno. Eu era professora e ele era aluno. Na verdade, não me passava pela minha cabeça que ele pudesse ter conhecimento.

Você chegou a essa conclusão?

Penei muito, penei mesmo. Depois de muitas lágrimas de sangue. Depois de muito brigar, depois de muito apanhar. ..

Na verdade foi um processo de amadurecimento, nos últimos tempos foi uma delícia. Daí, o aluno não era mais aquele que aprende e o professor não era mais aquele que ensina. Assim você vai aprendendo que pode lidar de outras formas. É claro que os problemas iriam continuar, porque você pega aluno que já tem um conhecimento, já tem uma vida, mais ativa, já trabalha, tem um histórico que facilitou o estudo dele. E, nós pegávamos também alunos com o histórico de vida que ele realmente não conseguia entender uma palavra, sequer uma palavra, tinha, só que aquilo era um desafio. Mas você tinha que ajudar aquela pessoa, era angustiante, mas ela precisa caminhar também. Só que agora os desafios são outros, não era mais eu querer que os alunos pusessem na cabeça todo aquele conteúdo que eu achava que ele deveria saber. No final, o problema já começou a ser outro, eu preciso fazer com que essa pessoa tenha acesso a esse conhecimento. É um pouco diferente, impor o conteúdo e ele ter acesso ao conhecimento. Mas não foi fácil não.

Não?

Não, você pode ter certeza que não foi fácil não. Nenhum pouco. Nossa! Quanta angústia!

Quando você falou da Semana de Arte Moderna, falou de Português, você dá uma idéia que trabalhou com outras áreas...assim...?

Olha, por exemplo, História e Geografia sempre trabalhou junto.

Por que História e Geografia sempre trabalharam juntas, por que, heim?

Havia afinidade da área, isso era normal. No planejamento, a gente já via o que as duas áreas iriam fazer naquele ano, a gente tinha até um painel juntas. Até onde podia ir existiam temas que favoreciam com outras áreas.

Era fácil trabalhar com outras áreas, além da geografia? Por exemplo, com Física, com Química, com Biologia...
Olha...

Porque você já falou que com Português sim, com Geografia, sim. E a Matemática, como ficava tudo isso?

Biologia também dava para trabalhar, mas com as áreas das exatas, não. Não dava muito não.

Por quê...?

(Demora um pouco para responder). Porque eu acho que, ainda falta uma compreensão por parte do profissional, do que significa projeto pedagógico. Se você quiser retomar o período da década de 20, que nós fizemos o projeto das transformações, já era os 60, 70 anos, por exemplo, é um período que se falava em bomba atômica. Por exemplo, você pode inserir Física, para falar sobre, eu não entendo muito, sobre os átomos e chocam e a bomba, você poderia, no entanto,... Matemática uma época fez, fez umas caixinhas, não me lembro. Nós fizemos um projeto que envolveu inclusive matemática, mas dificilmente essas áreas se envolviam. Como se fossem duas coisas separadas, como se fossem...

E vocês da História, enxergavam da mesma maneira, também entrar com a História na Física, na Química...também era difícil?

Pois é, isso também implica um diálogo...

Ah! Um diálogo. Com quem?

Dos profissionais, entre os educadores.

Tá. Entendi.

Bem, falamos um pouco sobre tudo. Você teria assim uma finalidade para aquela escola, você consegue perceber se ela tinha um porquê, uma meta ?

Eu me lembro que você convidou uma professora da UNICAMP para fazer uma palestra. Eu não gostei da palestra, porque ela começou, não sei se criticando ou não a escola, mas chegou fazendo sérias objeções à escola porque essa escola foi criada pela ditadura. Eu sou uma pessoa que posso dizer que não tenho simpatias para com a ditadura. Eu não gostei muito não. O que é que eu vi durante os 10 anos que trabalhei lá. Vejo uma escola aberta, começava das 8:30h e ia até 21:30h, ininterruptamente, então a oportunidade de estudo para quem trabalha é indiscutível. Também, se ela foi criada na época ditadura, ao mesmo tempo ela foi se modificando barbaramente ao longo do tempo. Ela foi se modificando em termos de conteúdo mesmo, em termos de trabalho que era realizado com os alunos. Existia um conselho de escola e os alunos participavam dele. Era difícil porque eram alunos que trabalhavam mesmo, quando não eram donas-de-casa que têm seus compromissos. Não era fácil não, mas eu me lembro que eles podiam entrar na escola, dar opinião sobre a escola,

you perceive how it was changing. what i remember, the relationship between teacher/student, of the school with the community, it was facilitated...

E em relação com a escola regular?

Good, in my opinion, it was much better than the regular school. I am talking about the time when i was there, until my retirement. Because the regular school still kept itself tied to a whole traditional ritual. There has to be a classroom, there has to be a space for those knowledges to develop. But the school kept very traditional. Then, what i perceive students developing, the school was moving to find the needs of the student.

Agora deixo em aberto para você falar à vontade.

I wouldn't want to retire, no, but i would like to continue working at that school that i knew from 1991 to 2000. It was a period when i learned more than i taught there. It was a very, very good period for me. I would like to say, i enjoyed going to work, because it was about you getting up in the morning and saying: i have to work! And there, i enjoyed it. I knew people much more fantastic and more different from the world. I learned from them.

Colegas ou alunos?

Students. No, i learned from colleagues too. I knew nice people, people who are still my friends today. But i learned, especially from my students. In truth, it was them who taught me about EJA. But that school fulfilled...i would like to tell a story, those days i went to the supermarket and suddenly i heard: "Professor!" It was dona Amália, who hugged me, introduced me to her son and said, the lady was the first teacher i found at that school. You don't imagine what it means for a student to call you and say "i never forgot the lady". It is very important. And the school did that.

ANEXO III – PERFIL DO ALUNO/POSTURA DO PROFESSOR

ANEXO III - PERFIL DO ALUNO/POSTURA DO PROFESSOR

As diversas perspectivas identificavam em estágios biológicos três diferentes grandes grupos: adolescente, adulto e idoso. Apontavam que os traços sócio-econômicos possibilitavam maior coesão e identidade.

A seguir transcrevo o documento elaborado pelos professores do CEES Paulo Decourt/UNICAMP, em 1995:

Grupo I – Adolescente

Apresentam-se distintamente, segundo suas origens sociais.

A-) Aqueles provenientes de famílias de certa estabilidade econômica tendem a um histórico comum. Experimentaram diversas instituições escolares – particular/pública; acumulam certo “fracasso” escolar; são barulhentos; constituem rapidamente agrupamentos com seus pares; resistentes às normas; e, raramente buscaram o CEES espontaneamente. Possuem pais, (geralmente, as mães), empenhados em terem filhos “diplomados”, onde a formação intelectual ocupa lugar secundário.

Caracterizam-se pela:

- a) praticidade em relação à aprendizagem, privilegiando soluções esquemáticas. Aprendizagem voltada para a prova;
- b) vivacidade própria da idade, que fica expressa nas tentativas de “cola” ou na obtenção de informações sobre as provas através dos colegas mais adiantados nos cursos;
- c) maior facilidade para aprendizagem, embora tenham menos disciplina para o estudo.

A atitude do professor em relação a esse grupo está pautada numa postura de incentivo, atenção, igualdade, coerência e firmeza, a fim de mostrar-lhes que em grande parte, seu sucesso depende de seu próprio interesse. Há necessidade de o professor ser e manter contínua lembrança da “regras do jogo”. Em outras palavras, sem hostilidade, o professor deve procurar cobrar mais em termos de retorno do conteúdo estudado, objetivando sua formação enquanto “ser social”.

B-) O adolescente oriundo de condição sócio-econômica menos privilegiada, normalmente, compõe com seu trabalho o orçamento familiar. Em algumas vezes, é ele quem a sustenta.

São jovens fisicamente cansados, apresentam-se com comportamento tímido. Carregam dentro de si certa ambigüidade: ao mesmo tempo em que verbalmente acreditam em Educação, na escolaridade como meio de conquistar espaços na sociedade ou no mercado de trabalho, via de regra, são desmotivados e se intimidam diante das dificuldades.

A atitude do professor deve se pautar em um comportamento aberto e acolhedor. Todo e qualquer profissional do CEES deve estar receptivo a esse tipo de aluno, pois o vínculo que for estabelecido, seja com quem for, será decisivo para sua permanência. Ao estabelecer o vínculo afetivo, a palavra de ordem para esse profissional é de incentivo. O aluno passa a tê-lo como referencial dentro da escola, podendo, então, orientá-lo e dar-lhe o suporte emocional necessário. O aluno tenderá a ser bem sucedido.

GRUPO II – Adulto

Uma das características mais comuns do aluno-adulto é sua baixa-estima. Sua história de vida comumente justifica essa característica. Alguns dos motivos:

- a) aluno que entrou na escola na idade certa e não correspondeu às expectativas de uma escola elitista que tem como modelo um aluno ideal;
- b) aluno que por necessidade financeira dos pais, não pôde concluir seus estudos, pois representava para a família, mais uma fonte de renda;
- c) as mulheres, por sua vez, foram impedidas de estudar ou completar seus estudos pelos homens (às vezes, o próprio pai), pois não era importante a mulher estudar;

Quando esse aluno retoma seus estudos já na idade adulta, é porque sua necessidade de escolarização se sobrepõe às frustrações que a Escola, a Família e a Sociedade em geral lhe impuseram. Para que ele consiga atingir sua meta, a escolarização, que lhe foi negada, é de grande importância que a Escola tente resgatar sua auto-estima.

Via de regra, o aluno adulto trabalhador procura o CEES com objetivo já definido, mesmo que esse objetivo não esteja necessariamente vinculado à Educação ou ao grau de escolaridade que por ventura a Escola possa lhe oferecer.

Seu objetivo pode ser resumido em: alcançar certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos com finalidade profissional, ou seja: manter o emprego; aspiração em mudar de emprego; por exigência do emprego; para conseguir emprego; para prestar vestibular, para galgar degraus no campo profissional.

Embora a relação escolaridade/mercado de trabalho seja fator principal para voltar à Escola, esse objetivo não é primeiro em sua vida, ficando bastante comprometido quando há desequilíbrios em sua vida familiar, social, financeira e profissional. O adulto estabelece uma ordem de prioridades em situações de conflito onde os estudos ocupam o último lugar.

Essa reação (classificação) vem de um dado concreto, real, isto é, ele já experimentou períodos de vida sem escolaridade e bem ou mal sobreviveu, portanto, a instabilidade familiar (doença, separação), social (mudança de domicílio), profissional (mudança ou

perda de emprego, insatisfação com as chefias), etc, são razões para o aluno adulto desistir dos estudos.

Dentro desse universo, o Grupo II caracteriza-se por:

- a) estrito respeito às normas;
- b) possui hábitos fixos e desvantagens físicas;
- c) atitude voltada para a aprendizagem, sendo esta tão prioritária quanto à obtenção de certificado;
- d) menor predisposição à socialização; à exceção dos que já são amigos, raramente se agrupam para convívio social;
- e) grande sensibilidade quanto à situação escolar. Em outras palavras, tem uma imagem negativa de si mesmo na relação ensino/aprendizagem. A grande maioria tem sérias dúvidas sobre sua capacidade intelectual;
- f) temor na comparação com outros numa situação de aprendizagem;
- g) não verbaliza a sensação de abandono, de marginalização;
- h) pode sentir-se tímido ao estar com outras pessoas que possuam nível mais elevado de educação escolarizada;
- i) sem estilo próprio de pensamento, caracterizado, na maioria das vezes, pela lentidão, o quê não pode ser tomado como sinônimo de incapacidade;
- j) com tendência a evitar as situações em que se requeira uma conduta abstrata;
- k) pode distrair-se facilmente devido aos seus problemas pessoais;
- l) necessita de uma tarefa realizada com êxito para determinar o estímulo seguinte;
- m) de forma geral, teme perder o prestígio ao participar de uma situação de aprendizagem;
- n) pode experimentar fortes sentimentos de frustração e inutilidade devido ao seu estado emocional;
- o) tem experiência de vida diferente das apresentadas pelos adolescentes;
- p) chega a uma situação de aprendizagem com sua própria bagagem de experiência.

Grupo III – Idoso

O grupo de idosos é composto pelo menor número de alunos, caracterizando-se por um elevado interesse e gratidão pela possibilidade de freqüentar a Escola. Eles refletem a

tranqüilidade da família “criada” e a estabilidade adquirida pela aposentadoria. São “filosóficos” e serenos; transmitem uma grande alegria de viver. São detalhistas, perseverantes, assíduos e pacientes em relação aos estudos e não têm pressa para concluir o curso. Poder estudar significa a realização de um sonho. Saboreiam o “saber formal” que lhes é permitido em idade avançada.

As dificuldades comuns em relação à aprendizagem são:

- a) dificuldade de aprendizagem;
- b) interesse quase que exclusivo na aprendizagem. Sentem necessidade de evolução pessoal. Buscam o certificado como um atestado de competência intelectual e como evidência para terceiros dessa mesma competência;
- c) são humildes na aceitação das repetidas orientações necessárias a sua evolução nos estudos;
- d) não visam a lucros, carreira ou status.

Atitudes a serem seguidas pelo professor, mais especificamente em relação aos idosos:

- incentivá-los na busca da realização de “seu sonho”, que vem a ser a conquista do conhecimento;
- precisam ser conscientizados das dificuldades que irão encontrar para que as encarem como naturais e superáveis;
- dar atenção especial e ser paciente, pois a retomada aos estudos após longos anos é invariavelmente penosa;

e, para o adulto trabalhador:

- criar clima agradável, possibilitando uma maior aprendizagem e satisfação do aluno adulto;
- conhecer seus interesses, estabelecer relação com suas atividades diárias (trabalho, vida familiar, etc.), buscando harmonia com seu sistema de valores e suas inclinações pessoais, planejando cursos e desenvolvendo programas que satisfaçam essas necessidades;
- a apresentação do conteúdo deve ser variada e de uma riqueza de métodos que propiciem utilizar de maneira mais funcional e eficiente o limitado tempo destinado à escolarização;

- a permuta de conhecimentos e de experiências de vida levam aluno e professor a uma interação, não apenas didática, mas a uma realização pessoal e grupal.

Fatores que influenciam na aprendizagem dos adultos:

Emocional: 1- o que ele pensa que é;
2- o que nós pensamos que ele é;
3- o que realmente é.

Físico: sofrem mudanças com a idade, as mais evidentes são: visual e auditiva.

Ambiental: uma atmosfera tolerante, flexível e amistosa promove melhor aprendizagem e satisfação por parte do aluno.

Observações específicas para as áreas do conhecimento:

Área das Ciências Exatas: os grupos II e III necessitam maior tempo para se habituar ao raciocínio de conceitos abstratos. O professor deve esforçar-se para desmistificar preconceitos relacionados a essa área e continuamente relacionar o conteúdo às situações do cotidiano.

Área das Ciências Humanas: o professor deve estar atento às nuances cognitivas, principalmente na dosagem progressiva de aprofundamento dos vários conteúdos.

A linguagem e a escrita devem alcançar o nível de maturidade que o aluno possui.

O corpo docente do CEES ao elaborar esse documento fez referências aos deficientes físicos, auditivos e visuais, colocando-os em nome da instituição CEES que pode oferecer uma alternativa de estudos a esses, muito embora, confessa-se sem preparo didático-pedagógico necessário em diversas ocasiões.

Considerar:

- em alguns casos, a mera oportunidade de aprender pode proporcionar ao adulto, motivação adequada para impulsioná-lo para frente;
- os fracassos de aprendizagem são causas de abandono dos estudos, isto é, o indivíduo não se sente estimulado a continuar;
- a organização da educação para o adulto deve ser fundamentada em suas experiências de vida, em seus anseios e dificuldades;

- as diferenças étnicas e biológicas (leia-se, de gênero) devem ser levadas em consideração, uma vez que a sociedade determina os preconceitos e o aluno adulto já os internalizou;
- em função de sua vivência, tende a dizer o que se espera que diga, dificultando a verbalização da crítica pessoal;
- a participação efetiva do professor é determinante no processo ensino/aprendizagem.

Objetivos ou perspectivas do educando adulto ao iniciar ou voltar à educação escolarizada:

- 1- para conquistar melhor emprego;
 - 2- pelo desejo de auto-realização;
 - 3- para ajudar nas habilidades necessárias a fim de obter emprego, conservá-lo e progredir nele;
 - 4- para auto-afirmar-se perante a família e a sociedade;
 - 5- pelo desejo de elevar seu nível econômico através da obtenção de um certificado ou diploma;
 - 6- para sentir-se valorizado;
 - 7- para obter os conhecimentos que lhe permitem ocupar seu lugar na comunidade como indivíduo “bem informado”.
-

ANEXO IV – DADOS ESTATÍSTICOS

ANEXO IV – DADOS ESTATÍSTICOS

DADOS ESTATÍSTICOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS:

TABELA RETIRADA DO RELATÓRIO DE 1997.

DO ANO DE 1998 EM DIANTE, DADOS FORNECIDOS PELA SECRETARIA DO CEES/UNICAMP EM 04/11/05.

OBS.: A PARTIR DE 1996, 1º GRAU = ENSINO FUNDAMENTAL E 2º GRAU = ENSINO MÉDIO

ANO	1º GRAU	2º GRAU	TOTAL
1987	00	-	00
1988	18	-	18
1989	53	-	53
1990	96	-	96
1991	87	12	99
1992	108	26	134
1993	93	37	130
1994	95	40	135
1995	80	38	118
1996	145	94	239
1997	143	84	227
1998	131	180	311
1999	163	221	384
2000	228	399	627
2001	134	308	442
TOTAL	1574	1439	3013