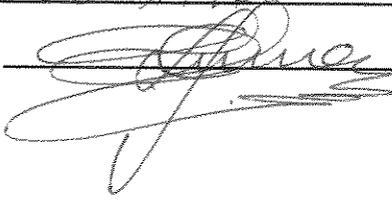


Célia Regina de Lara Cianfa

**A Importância das Relações Interpessoais na
Educação de Adultos**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Célia Regina de
Lara Cianfa e aprovada pela comissão
juladora em: 08.03.96

Data: 08-03-1996

Assinatura: 

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1996

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TI/UNICAMP
	C481i
V.	Ex
TOMBO BC	27276
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>
PRECIO	R\$ 11,00
DATA	20/09/96
N.º CPD	C.M.00026139-6

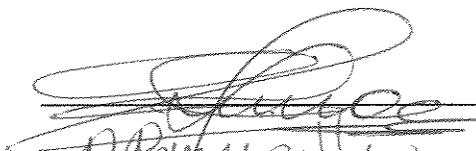
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Cianfa, Célia Regina de Lara
C481i A importância das relações interpessoais na educação de adultos
/ Célia Regina de Lara Cianfa. -- Campinas, SP ; [s.n.], 1996.

Orientador : Cecília Azevedo Lima Collares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Escolas noturnas.
4. Fracasso escolar. 5. Relações interpessoais. I. Collares, Cecília
Azevedo Lima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:


P. P. Carvalho
Alisa A. Kossmittel

Campinas - São Paulo ____ / ____ / ____

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Azevedo Lima Collares.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para a concretização desta dissertação e, em especial, às seguintes pessoas:

À Profa. Dra. Cecília Azevedo Lima Collares, orientadora e professora, que pacientemente compreendeu as minhas ansiedades, apoiando, orientando e estimulando a realização deste trabalho;

Às Professoras Dra. Célia P. de Carvalho e Dra. Elisa Angotti Kossovitch pela disponibilidade, sugestões e discussões valiosas proporcionadas durante o exame de qualificação;

Aos colegas de curso: Miriam, Imaculada e Franco pelas críticas e sugestões ao trabalho;

Aos colegas da Supervisão de Ensino, pela compreensão, conhecimento e experiência que graciosamente proporcionaram para a construção deste trabalho;

À Direção da E.E.P.S.G. "José dos Santos Novaes", pelo acesso às informações sobre a escola e os alunos;

Aos professores da E.E.P.S.G. "José dos Santos Novaes", meus colegas, pelo muito que me ensinaram;

Ao Air, pela prontidão em resolver os problemas quanto à bibliografia;

Aos meus amigos, pelo apoio e por acreditarem nas minhas idéias, por mais singulares que aparentassem ser;

À minha mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos por aprenderem a conviver com minhas ausências e inquietações;

Ao Luciano e Marcos por simplesmente existirem.

Ao meu pai, um homem inteligente e forte que, na sua simplicidade, me ensinou a lutar pelo que se acredita.

“Cheguem até a borda, disse ele

Eles responderam: Temos medo ...

Cheguem até a borda, ele repete

Eles chegaram.

Ele os empurrou ...

E eles voaram.”

(Guilhaine Appolaine)

Resumo

A Importância das Relações Interpessoais na Educação de Adultos

O trabalho que apresentamos é o resultado de uma reflexão prática vivenciada em uma Escola da Rede Estadual de Ensino, especificamente, no Curso de Suplência do 2º Grau. Compreender a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem do aluno adulto situado nesse contexto é o cerne do nosso trabalho. Dentro desta perspectiva, situamos a ineficiência da Instituição que se mostra incompetente, também, ao interagir com essa categoria de aluno.

Na elaboração do trabalho, pareceu-nos fundamental caracterizar o universo onde aconteceram os fatos e os grupos envolvidos e, principalmente, descrever as impressões obtidas através do contato direto com a situação estudada, retratando a perspectiva dos participantes. Adotamos a abordagem dialética, atuando diretamente com o concreto e na ação produzida, dentro de um processo que investigasse os dois agentes da situação de aprendizagem: o professor e o aluno, analisando-os dialeticamente. Como principais instrumentos, utilizamo-nos de diálogos informais com alunos e professores, situações pertinentes à rotina escolar, análise de produções do alunado e da docência. Como resultado dessa averiguação, constatamos a existência de um contexto escolar onde o fracasso do aluno adulto é tido como rotina e não se discute seriamente as suas causas e nem se propõe um trabalho alternativo nesse sentido. Permeando essa estrutura, existe um contexto preconceituoso, onde o aluno adulto carrega consigo o estigma do “fracassado” que deprecia sua auto-estima, desvalorizando suas realizações e tornando sua competência suscetível à um processo de perda progressiva de valor. Acreditamos que o trabalho proposto contribuirá para uma reflexão crítica dos profissionais que interagem na educação de adultos, fornecendo-lhes subsídios para a realização de uma auto-crítica coerente em relação a própria atuação enquanto educadores.

Summary

The Importance of Interpersonals Relations in Adult Educations

The work that we present is the result of practice reflections lived in a School of the State System of Education, specifically, with the suppletive course of second grade. To comprehend the importance of interpersonals relations in the process of apprenticeship of adult pupil, situated in that context is the center of our search. Into this perspective, we situate the inefficiency of Institutions, that to manifest incompetent, also, to interact with that category of pupil.

In the elaboration of work appeared us fundamental to characterize the universe where happened the facts and the groups wrap up and mainly, to describe the feeling get through of the immediate contact with situation studied, retracting the perspective of the informers. We adapt the dialectic boarding, actuating directly with the concrete and in the made actions, in the process that investigate both agents of learning situation: the teacher and the pupil, analysing them dialectly. With principal instruments, we utilize ourselves of informal dialogs with pupils and teachers, situations pertaining in scholar routine, analyse of pupils productions and of academicians.

As result of that investigation we certify the existence of scholar context where the crash of the adult pupil is had as routine without argue seriously your causes or propose themselves, an alternative work in that sense. Permeating that structure, exist a preconceived idea, where the adult pupil load with him the stigma of "unsuccessful" that depreciate himself steem, depreciating his realization and becoming his competence susceptible to process of progressive loss of value. We believe that the work proposed, will contribut to a critical reflection of the adult education, supplying them of subsidys to realizing of a self criticism coherente in relation to own performance while educators.

Índice

1. Introdução: À procura de um ponto de partida	02
2. Olhar: do mito ao cotidiano escolar	24
2.1. Conhecimento: Escola e processo dialógico	31
2.2. O outro: mediação entre o interno e o externo	41
2.2.1. O próximo que causa estranhamento	44
3. Palavra: pensamento, linguagem, palavra - um direito negado	53
3.1. Processo de internalização do conhecimento: considerações sobre o conceito espontâneo e o conceito científico	66
4. Relações Interpessoais na Escola - Condições e Importâncias	71
4.1. Vínculo: para descobrir é preciso relacionar-se	75
4.2. Interação: um processo a ser legitimado na educação de adultos	81
Bibliografia	84
Anexos	90

A Importância das Relações Interpessoais na Educação de Adultos

1. Introdução

À procura de um ponto de partida.

"Não sei como o mundo me vê, mas eu me sinto somente como um garoto brincando na praia, contente em achar aqui e ali uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita do que o comum, tendo sempre diante de mim, ainda por descobrir, o grande oceano da verdade."

Isaac Newton

Certa ocasião deparei-me com um texto que tratava da questão da construção do método científico e da importância da observação na atividade científica. Em tela, um homem passeando pelo campo observa um bando de pássaros cruzando os céus " (...) ele poderá simplesmente apreciar a beleza da cena. Mas, talvez sua curiosidade o leve a perguntar por que eles conseguem voar, para onde estão indo e como conseguem se orientar. Neste caso, começa a perceber problemas. E para resolver estes problemas que ele irá formular e testar hipóteses ... " (Gewandsznajder, 1989).

Exatamente como esse homem é que me sinto, sentada na sala da Supervisão de Ensino, verificando os relatórios anuais enviados pelos órgãos centrais (Anexo I e II). Neles se podem observar os consideráveis índices de retenção e evasão existentes em quase todas as Escolas pertencentes à Delegacia de Ensino onde sou Supervisora de Ensino atualmente.

Durante seis anos aproximadamente, exerci a Assistência e Direção de Escola, atividade encantadora, porém exaustiva. Ser Diretor de uma Escola Estadual é, antes de mais nada, um exercício da paixão e da perseverança. Mediador, articulador, concretizador, promovedor, são apenas alguns dos muitos requisitos necessários para se exercer a Direção de Escola, em outras palavras:

"A função de Diretor exige mais do que uma capacidade técnica. Exige um compromisso com a busca de soluções, no âmbito da sua atividade, para as demandas sociais. A crença e a participação na luta por uma sociedade mais justa são requisitos indispensáveis para aqueles que na educação trabalham direto com a comunidade."

(São Paulo - Estado - Secretaria da Educação.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas,

1990)

Nesse contexto, é necessário ao Diretor de Escola mais do que capacidade de dirigente e competência técnica, é imprescindível uma grande dose de boa vontade. Conferir à Escola, sua real função através da viabilização dos seus objetivos elementares e fundamentais, pode se apresentar como uma meta de difícil concretização ao considerarmos a complexidade da estrutura que caracteriza a Instituição Pública. Diante do importante papel de ser o elo fundamental entre os níveis organizacionais superiores e a Unidade Escolar, o Diretor de Escola sofre pressões e conflitos resultantes do cotidiano escolar, do sistema educacional e da própria sociedade. Considerando todos os aspectos relacionados a essas situações conflituais e, também, aos diretamente ligados ao comportamento humano é que, logo no início da minha carreira como administradora escolar, pude observar que muitas são as possibilidades de atuação, porém, limitadas as perspectivas a adotar. Contextualizando:

"Existem pelo menos dois caminhos para aqueles que estão assumindo o cargo de Diretor de Escola. Um primeiro, mais usual, comum, sob alguns aspectos mais cômodos, que é o de se impor como autoritário. É o que vai tratar com distância a comunidade escolar, os seus dirigidos; é o que vai privilegiar o administrativo, as normas legais, o burocrático; o que busca sempre justificativas ou pretextos para não assumir decisões que a vida e o bom senso apontam como adequados. Um segundo caminho é aquele em que o profissional vai conquistar seu espaço no seu ambiente de trabalho como autoridade, respeitando aqueles com quem vai trabalhar e encarando-os como integrantes, de uma equipe. É o profissional que vai conseguir despertar na sua equipe o entusiasmo, a motivação, incentivando e reforçando novas iniciativas."

(São Paulo - Estado - Secretaria da Educação,

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas,

1990).

O caminho a ser diletado pelo Diretor de Escola e que, pressupostamente, deveria direcionar a atuação desse profissional entre um contexto autoritário, burocrático e um outro contexto mais democrático e coletivo, na verdade, é condicionado por situações de ordem sócio - institucionais. Na realidade, os discursos oficiais que abordam a dimensão humana e coletiva da Direção de Escola emanam da mesma fonte que estipula uma política administrativa que prioriza o burocrático e o estritamente legal. Alternância incessante de orientações legais, exigências burocráticas desnecessárias, sistema obsoleto favorecem uma rotina escolar fragmentada e turbulenta, desviando a atenção do diretor que, constantemente, se volta aos problemas de ordem

administrativa em detrimento do pedagógico. É fundamental que se considere a importância da primazia do pedagógico, considerando os fins que buscamos atingir na Educação; na verdade é pela via do pedagógico que se realiza a própria natureza da instituição escolar.

Tendo em vista todos os entraves institucionais, permaneci eu com o firme propósito de adotar, enquanto Diretora de Escola, uma prática administrativa coerente onde a articulação entre o administrativo e o pedagógico se construísse através de um processo mediador e dinâmico.

Educar: compreender a natureza humana

A realização de um trabalho consciente e competente é o objetivo de todo profissional bem intencionado. Porém, associada a essa meta, desejava, enquanto educadora, compreender o verdadeiro sentido, as razões, as causas dos intervenientes do processo educacional que refletiam diretamente em meu trabalho. Para tanto, era necessário uma construção baseada no aprofundar-se na situação, era preciso refletir, estudar, pesquisar o problema.

Sobre a situação de pesquisa, coloca Lüdke e André:

"Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser conformato como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado."

(André e Lüdke, 1986)

Certamente, eu possuía uma "ocasião privilegiada" que merecia ser estudada, compreendida, dimensionada. que, somada à minha inquietação, conduzia-me à situação de pesquisa, admitindo-a como Lüdke e André:

"Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para a exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso substituir o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho."

(Lüdke e André, 1986).

Nesse contexto, optei por uma perspectiva em que o pesquisador fosse admitido como participante, "tomando partido na trama da peça", ou seja, adotei para a construção desse trabalho a abordagem qualitativa de pesquisa, por enfatizar mais o processo do que o produto, privilegiando a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa admite várias formas, porém, na educação vem se destacando a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Adotei a abordagem etnográfica dentro da pesquisa educacional, considerando que o ensino e a

aprendizagem devem ser refletidos dentro de um contexto cultural amplo. Ao se pesquisar o contexto escolar há de se considerar o que é aprendido dentro e fora da escola. O que se reflete em seus pressupostos, que fundamentam-se na compreensão do comportamento humano, a entender:

" __ A hipótese naturalista - ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. (...)

__ A hipótese qualitativa - fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentidos e ações."

(Lüdke e André, 1986)

A questão da operacionalização do processo, ou, especificamente, do método; consideramos o caráter flexível do mesmo, sempre em função da situação a ser trabalhada. Porém, no desenvolvimento do processo de investigação consideramos três etapas: exploração, decisão e descoberta, assim teorizadas:

" (...) a primeira fase envolve a seleção e definição do problemas (...) que nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes. (...)

(...) O segundo estágio de pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. (...) são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos.

(...) O terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo."

(Lüdke e André, 1986)

Contextualizando, tínhamos claramente definidas todas as etapas necessárias ao processo investigatório. O nosso esquema conceitual se fundamentava na importância das relações interpessoais que permeavam o contexto escolar dentro dos intervenientes relacionados ao fracasso escolar do aluno adulto. Numa segunda etapa pretendíamos relatar as considerações que obtivemos através das mais diversas formas de pesquisa, da interação verbal à explicitação de registros documentados, com o intento de compreender e interpretar a realidade. Numa fase final, teríamos um esquema teórico onde se interpretasse a realidade, considerando os intervenientes e princípio da situação a ser estudada, propondo novas alternativas de tratar o problema.

Portanto, após localizar o nosso trabalho quanto à sua abordagem e método de pesquisa, cabe acrescentar que nossa atitude e o produto de nossa experiência na área, contribua para que se estabeleçam novas possibilidades de abordagem ao tratar da educação de adultos.

A rotina

Atuando nessa perspectiva, possuo ainda, presente em minha memória, o desabafo de um jovem professor de física, ainda estudante " ... os alunos não conseguem aprender, não possuem a mínima capacidade de abstração, não sabem somar, dividir, multiplicar; enfim, não conseguem aprender." O docente não conseguia entender a razão pela qual seus alunos do Curso de Suplência do 2º Grau não compreendiam suas inúmeras explicações sobre M.R.U.V. (Movimento Retilíneo Uniformemente Variado), noções primárias sobre movimento.

Paralelo a esta realidade, haviam outras inúmeras reclamações do alunado em relação a este jovem professor e demais colegas, assim retratadas:

" ... não explicam direito a matéria, não têm paciência e se irritam facilmente; por vezes se tornam mal-educados e distantes; dificilmente se preocupam em ser agradáveis ou simpáticos."

Enquanto Diretora de Escola, sempre trabalhando à tarde e à noite, ouvia a todos. E após ouvir todos os envolvidos, seria possível articular uma situação que quase sempre funciona como uma espécie de "acordo", conduzindo o docente a admitir "generosamente" que o aluno apresenta limites consideráveis, havendo a necessidade de reconsiderar a complexidade do conteúdo, porém sem a preocupação quanto a outros fatores de ordem didático-pedagógica. Diante de um conteúdo facilitado e, portanto, acessível, o aluno começa a dominá-lo com facilidade, com a avaliação mais branda, o aluno sai da idéia do fracasso por não conseguir aprender, para a situação de sucesso enquanto aprende e obtém notas e menções satisfatórias, e tudo estaria "resolvido". Mas lá estava eu, tentando compreender o que fazia o jovem professor acreditar que alunos adultos, na sua grande maioria trabalhadores, usuários de transportes coletivos como ônibus e trens metropolitanos, não compreendiam conceitos fundamentais de tempo e espaço.

Andava pelos corredores da Escola, pelo pátio, observava os alunos do Curso de Suplência que se distribuíam pelas dez salas de aula, sempre superlotadas. Eram jovens, donas de casa, profissionais das mais diversas áreas, todos adultos. Muitos deles possuíam idade bem

superior a minha, e muitos dos professores pareciam adolescentes perto dos alunos com mais idade.

Diferenciados dos alunos do curso regular, as características desse educando / trabalhador eram facilmente identificáveis, quer pela idade, quer pela aparência já marcada pelos anos ou pela própria condição de origem. Em sua grande maioria os alunos do curso de suplência eram oriundos de outros estados, onde a questão da escolaridade é ainda tratada como privilégio de poucos. Haddad, em estudos realizados com alunos do curso supletivo noturno em uma escola particular na cidade de São Paulo, entre outras facetas, os descreve:

"Os alunos do curso supletivo são, na sua maioria, migrantes ou filhos de migrantes, trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem já foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada dos bem-nascidos do curso regular diurno.

(Haddad, 1986)

Em outras palavras, esses alunos destoavam das crianças e adolescentes do período diurno, ou seja, dos alunos do curso regular. Considerando, também, que o natural é que se exerça a escolaridade na infância e adolescência, estando a escola perfeitamente ajustada a esse grupo de alunos, tanto em suas acomodações quanto em sua estrutura didático pedagógica, encontra aí o aluno adulto mais um dificultador para a sua trajetória escolar. O aluno adulto, portanto, destoa dessa pintura conhecida como "escola democrática", ou "escola para todos". Nesse sentido, Goffman, ao tratar da questão da conveniência do rótulo, assim trata os "destoantes" sociais:

"Começando com a noção muito geral de um grupo de indivíduos que compartilham alguns valores e aderem a um conjunto de normas sociais referentes à conduta e a atributos pessoais, pode-se chamar "destoante"."

(Goffman, 1975).

Certamente esses alunos constituem uma coletividade diferenciada, seu "lugar social", seu sistema referencial, enfim, sua perspectiva e condição humana possuem uma "cor" diferente do aluno do ensino regular. Goffman, ainda em suas considerações sobre os grupos estigmatizados, situa com clareza este aluno considerado destoante dentro de uma estrutura social estereotipada:

"são essas as pessoas consideradas engajadas numa espécie de negação coletiva da ordem social. Elas são percebidas como incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade."

(Goffman, 1975)

Dentro desse preconizado recorte social é que, ainda hoje, se enquadra o adulto não escolarizado. O aluno adulto, o cidadão produtivo, o indivíduo que sobrevive a um contexto social que o discrimina e lhe atribui uma perspectiva cultural considerada empobrecida, embora ele apresente uma história de vida rica e robusta, capaz de permanecer e superar as adversidades que lhe foram e são apresentadas no decorrer da vida.

Era este o aluno adulto que andava pelos corredores da escola e se comprimia nas carteiras, por vezes, inadequadas à sua estrutura física. Eram cheios de histórias e de experiências, gostavam de falar e de ser ouvidos, entendiam "um pouco de tudo", diferentes dos especializados que "entendem tudo de um pouco".

O Curso Supletivo na Escola Pública.

A Escola se define por ser um estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. É ainda tida como o local próprio para instruir e para fornecer experiência. Sendo Estadual, é de competência de determinado Estado da Federação, e, sendo pública, se torna destinada ao povo, à coletividade, para o uso de todos, ou seja, para o uso comum.

A sociedade, teoricamente, utiliza-se da escola para instruir, educar seu agrupamento. Educar é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social. Pinto, conceitualizando a educação, lhe atribui dois significados:

"Em significado restrito, o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada, refere-se a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano. Não se deve, no entanto, reduzi-la a esses limites. Seria erro lógico, filosófico e sociológico.

Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Daqui deriva a verdadeira definição de educação.

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.

Por consequência, educação é formação do

homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos."

(Pinto, 1993)

Pode-se ainda, transitar por outras concepções, como expressa Carvalho ao tratar do ensino noturno:

"A escola é quase exclusivamente um aparelho de distribuição "dos indivíduos em categorias sociais predeterminadas. Favorece os já favorecidos, exclui, repele e desvaloriza os já desfavorecidos."

(Carvalho, 1987)

Considerando esses e outros pressupostos, enquanto educadora, sempre acreditei na Escola e na sua função educativa enquanto projeto de uma sociedade diferente, ou, de acordo com Paulo Freire, uma "sociedade aberta". A Direção de Escola oferece a possibilidade de concretizar, mesmo que parcialmente, alguns dos fundamentos básicos da estrutura democrática. Embora permeada por uma incontestável estrutura ideológica, a organização escolar, segundo Nóvoa é:

" (...) fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. "

(Nóvoa, 1995)

Estando o Diretor dotado da qualidade de líder, e na condição de responsável, se encontra habilitado a transitar pelo contingente estrutural do cotidiano escolar com possibilidades de ação sobre as estruturas que constroem a identidade da escola. Paulo Freire, ao tratar da educação como um ato político, coloca o compromisso do profissional relacionado intimamente à ação e reflexão:

"A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (...) É exatamente esta capacidade de atuar, operar de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis."

(Freire, 1979)

Comprometer-se, acreditar, assumir, são as palavras chaves do educador consciente. Estar na Direção de uma escola, e sem dúvida enamorar-se dela e, ainda como cita Paulo Freire:

"O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados."

(Freire, 1979)

Metaforicamente "ensopada", na Direção de Escola, acabei por enamorar-me pelo "Novaes". Carinhosamente tratado pelos alunos, o "Novaes" é o berço da nossa reflexão. Inaugurada na década de 70, majestosa, a E.E.P.S.G. "José dos Santos Novaes", com suas dez

salas de aula, localizada no bairro do Jardim Paulista, em Itapevi, na grande São Paulo, atendia no início apenas à demanda desse bairro e o fazia com tranquilidade, sem a necessidade do período noturno. Porém, no início dos anos 80 instala-se na cidade de Itapevi a COHAB, conjuntos residenciais destinados à moradia popular. Prédios residenciais foram construídos no Jardim Paulista e arredores. O contingente populacional aumenta consideravelmente; no "Novaes" superlotam-se as salas de aula, cria-se o período noturno e, considerando o perfil e as necessidades da nova clientela, instala-se o Curso de Suplência I, II e de 2º Grau. E, a partir daí, a EEPSG "José dos Santos Novaes", atende respectivamente a duas modalidades de ensino: o Ensino Regular no período diurno, e o Ensino Supletivo no período noturno.

Ensino Supletivo

A educação de adultos tem seus primórdios no Brasil Colonial, onde os religiosos, através da catequese, exerciam o que podemos chamar de ação educativa, em grande parte, com os adultos.

Expulsos os Jesuítas, em 1759, somente no Império, com a primeira constituição brasileira que garantia instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, formalmente se retoma a questão da educação. Porém, concretamente, pouco se realiza nesse sentido, considerando que apenas uma pequena parcela da população possuía cidadania e, ainda, a determinação de que a educação básica fosse responsabilidade das províncias e os direitos da educação de elite ao Governo Imperial, levou àqueles com menores possibilidades de recursos a responsabilidade de educar a grande maioria carente.

No período republicano, com a Constituição de 1891, confirma-se o ensino básico como sendo responsabilidade dos estados e municípios.

Apesar das reformas educacionais ocorridas na Primeira República, em 1920, 72 % da população (acima de 5 anos) continuava analfabeta.

Porém, só na década de 40 é que se formalizou a preocupação específica com a Educação de adultos. Com o final da 1ª Guerra Mundial é desvelado o precário índice de escolarização que

o Brasil mantinha em relação ao resto do mundo, o que leva as elites a colocar a educação como dever de todo brasileiro.

Em 1945, regulamentava-se um Fundo que prevê recursos a serem aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Em 1947, instala-se o Serviço de Educação para Adultos, que visava a orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo, que se estendeu até a década de 50.

Com o golpe militar de 64, é sufocada a iniciativa de grupos e pessoas que estavam até aquele momento nos vários trabalhos de educação popular e, como coloca Haddad:

"A escolarização básica para adolescentes e adultos foi deixada nas mãos dos governos autoritários, enquanto renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida."

(Haddad, 1987)

O direito a cidadania e a elevação dos índices de escolaridade que eram perfeitamente compatíveis com as propostas de um grande país, fundamentaram a criação do *mobral* em 1967, e o *ensino supletivo* em 1971, assim contextualizado:

"Além da necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento e da resposta a um direito de cidadania, a escolarização serviria como mecanismo de suavização das tensões, ao possibilitar o vislumbre de uma ascensão social pela promoção

individual. Além disso o modelo de desenvolvimento imposto à Nação iria exigir a racionalização dos recursos econômicos e sociais para que pudessem servir por inteiro ao avanço do capitalismo nacional. Para tanto, colaboram os Planos Nacionais de Desenvolvimento e, posteriormente, os Planos Setoriais de Educação, que acabam por planejar todas as ações dos Estados dentro da lógica imposta à Nação."

(Haddad, 1987)

Apesar de se considerar a intencionalidade do Estado autoritário, o móbrel e o ensino supletivo apresentaram uma melhoria no sentido de oferta de oportunidades educacionais a uma grande demanda da população. Porém, a grande taxa de evasão e repetência no ensino regular, ocasionada por uma estrutura sócio-econômica deficiente e discriminatória promovem em larga escala, os novos candidatos à ação educativa em nível de suplência. Nesse sentido, conclue Haddad:

"Faz-se necessário então, além dos esforços no aprimoramento do ensino regular, um balanço das ações educativas no campo da educação de adultos no sentido de alinhar propostas de aprimoramento e concretização de uma educação escolar básica."

(Haddad, 1987)

Atualmente, o Ensino Supletivo é regulamentado segundo as diretrizes e bases da Lei 5.692/71, em seu capítulo IV, que trata especificamente desta modalidade, conferindo-lhe os objetivos de suprir a escolarização regular, para os adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído, em idade própria, e a de proporcionar, mediante repetida volta à escola,

estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que já haviam concluído total ou parcialmente o ensino regular.

Nesse sentido, o ensino supletivo possui quatro funções básicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação Profissional.

A **Suplência** tem a função de suprir a escolaridade regular para os adolescentes e adultos.

A **Aprendizagem** é administrada objetivando a formação profissional metódica, sendo os cursos ministrados por instituições mantidas e administradas por empresas.

A **Qualificação Profissional** e o **Suprimento** é destinada ao preparo de maiores de 14 anos para o desenvolvimento de ocupações qualificadas, sendo em nível de 1º e 2º Graus, de acordo com as exigências da ocupação a ser instruída. Sendo o **Suprimento**, a modalidade que objetiva suprir o mercado de trabalho com mais urgência, através de cursos de curta duração.

O curso supletivo é operacionalizado através de cursos e / ou exames. Os cursos são ministrados diretamente ao aluno, ou pelo emprego de vários meios de comunicação. A Secretaria de Estado da Educação dispõe periodicamente de exames nas funções de Suplência e Qualificação Profissional em nível de conclusão do ensino do 1º e 2º Graus.

Os cursos de Suplência, admitem os conteúdos específicos do núcleo comum e os do artigo 7º da Lei 5.692/71, sendo que no Estado de São Paulo é estruturado subdividindo-se em Suplência I, Suplência II e Suplência em nível de 2º Grau. A Secretaria de Estado da Educação oferece essas modalidades de Ensino em algumas das suas Unidades Escolares, preferencialmente no período noturno.

A Suplência I corresponde ao ensino de 1ª e 4ª Série do 1º Grau, sendo que o ano letivo do referido curso tem a duração semestral, tendo assim o Curso reduzido os quatro anos de Ensino Regular a dois anos (quatro semestres) do Ensino Supletivo. A Legislação vigente exige que a idade mínima para que o aluno se matricule em Escolas da Rede Pública ou Privada, seja de 14 anos.

O Ensino de Suplência II corresponde ao Ensino de 5ª a 8ª série do Curso de 1º Grau, onde o ano letivo tem duração semestral e recebe a denominação de Termo. Possui, portanto, o Ensino de Suplência II quatro Termos: Termo I correspondente a 5ª série do 1º Grau do Ensino

Regular, Termo II equivalente a 6ª série, Termo III a 7ª série e Termo IV a 8ª série. A duração do Curso de Suplência II é de dois anos. A clientela do Curso de Suplência II se caracteriza por serem adolescentes e adultos, pois a legislação em vigor exige que possuam 14 anos completos até o 1º dia letivo, embora a grande maioria se caracterize por se encontrar em idade defasada. São pessoas que concluíram a 4ª série do Curso de 1º Grau e não prosseguiram os estudos por não encontrarem um contexto educacional que favorecesse a continuidade, somados a fatores sócio-econômicos.

O Ensino de Suplência do 2º Grau, que especificamente nos interessa por se tratar do Universo que nos serve como referencial, se diferencia dos Cursos de Suplência I e II no que diz respeito a duração. O 1º Termo do respectivo curso não se caracteriza pela semestralidade, sendo anual, semelhante ao Ensino Regular do Curso de 2º Grau. Ao tratarmos do 2º e 3º Termos, respectivamente, voltamos a ter o ano letivo com duração semestral. Em dois anos de escolaridade, o aluno do Curso de Suplência do 2º Grau está apto à admissão no Ensino Superior. A clientela desse curso é constituída por alunos provenientes da Suplência II, acrescidos dos alunos que retornam à Escola para conclusão do Curso de 2º Grau. As razões que movem esses alunos a continuarem ou a retornarem à Escola, para a conclusão do 2º Grau são, geralmente, de ordem profissional. A legislação vigente exige que o aluno, para ingressar no referido curso, possua dezoito anos completos ou a completar até o 1º dia letivo, porém a idade dos alunos frequentemente excede em muito a exigência legal.

Atualmente, encontramos, na Rede Pública Estadual, um número reduzido de Escolas que ainda enumeram os Cursos de Suplência entre os demais cursos. A legislação em vigor exige que a Rede de Escolas Estaduais atenda prioritariamente a demanda do Ensino Regular em sua totalidade e complexidade, para posteriormente atender a demanda do Ensino Supletivo. Em recorte, a Delegacia de Ensino de Itapevi, onde sou Supervisora de Ensino, atende as cidades de Itapevi e Jandira através de uma Rede Física composta por 52 Unidades Escolares, onde apenas 06 Unidades apresentam os Cursos de Suplência I, II e 2º Grau (Anexos I e II). Considerando o deficiente contexto educacional que encontramos em nosso país, somando-se as questões de ordem sócio-econômica, é fácil concluir que a demanda de alunos que não conseguiram a

terminalidade ou mesmo o início da escolaridade é muito grande. Mesmo o atendimento da demanda do Ensino Regular (prioritariamente determinado por lei) é precário. Uma rede física insuficiente, classes super-lotadas, mobiliário deficiente, professores em condições precárias de trabalho, alunos e pais insatisfeitos é o retrato da realidade que possuímos em termos de Escola Pública da Rede Estadual de Ensino, atualmente.

Em períodos de matrícula, freqüentemente, encontramos filas enormes de pessoas interessadas em cursar o Ensino Supletivo nas poucas Escolas que ainda o admitem. A prioridade de atendimento ao Curso Regular reduziu, consideravelmente, as possibilidades de atendimento dos Cursos de Suplência. Utilizam-se critérios legais como priorizar os candidatos com maior idade, superlotam as salas e listas de espera são formuladas, muitas sem nunca serem atendidas. Na realidade, a Rede Pública consegue atender uma pequena parcela da demanda de alunos que recorrem ao Ensino de Suplência, ficando o restante com poucas possibilidades de serem atendidos ou tendo de recorrer à iniciativa privada.

Em síntese, o Ensino de Suplência de 2º Grau que nos serve como referencial para este trabalho é constituído na sua maioria por adultos e adolescentes. Pessoas adultas, pais e mães de família, cidadãos produtivos e principalmente indivíduos portadores de um grande potencial humano que se viabiliza pela própria experiência proporcionada pelo caminhar da vida nas diferentes situações existenciais.

Atuando nesse contexto, enquanto Diretora de Escola, foi fácil observar que esses alunos sabiam operar com exatidão informações referentes ao tempo que o trem metropolitano levaria para se deslocar de uma estação à outra, e ainda serem capazes de levantar hipóteses diversas variando conforme a aceleração empregada nos diversos momentos. Relatos que demonstravam que essas noções eram utilizadas com frequência, podiam também ser observadas nas justificativas de atrasos, relacionados à precária circulação dos trens metropolitanos. Possibilidades de indicação de locais nos mais diferentes contextos e nas mais variadas situações que exigiam o uso de habilidades diferenciadas. O aluno adulto, dentro de sua experiência de vida, saberia operacionalizar conceitos como tempo, espaço e aceleração, talvez não com o rigor

científico esperado pelos seus jovens professores, mas através da experiência adquirida que fazia parte da sua realidade.

A relutância da Escola em aceitar o mundo real do aluno adulto através da não identificação de suas experiências mais significativas enquanto trabalhador e cidadão produtivo torna atrofico o processo ensino-aprendizagem desse adulto. A ponte entre sua realidade, sua motivação fundamental e o conhecimento científico não acontecem.

Paulo Freire, retomado por Calazans, já em 1963, ao discursar a um grupo de jovens educadores que concretizariam um programa de alfabetização de adultos em Angicos, cidadezinha esquecida na caatinga do Rio Grande do Norte, assim coloca:

"... Está provado que as pessoas aprendem a ler e a escrever com mais facilidade ou com facilidade, na medida em que seu aprendizado se fundamenta na sua própria experiência existencial. Nesse sentido, aliás, há um trabalho hoje já comprovado, realizado por educadores franceses na África, que está sendo feito também em Pernambuco, que é alfabetizar-se através da experiência profissional do grupo analfabeto ..."

O programa de alfabetização de adultos em 40 horas realizado em Angicos, obteve grande êxito, tornando-se um marco da pedagogia brasileira, recebendo o nome de seu idealizador, o educador Paulo Freire. Devido ao sucesso da experiência, sua difusão se deu por todo o país, incomodando o contexto político vigente. O golpe militar de 1964, infelizmente, reprimiu todo e qualquer contexto inovador e a experiência de Angicos também foi debelada. Porém, ainda hoje, Angicos nos apresenta uma nova perspectiva de educação em que pressupostos tradicionais são questionados e substituídos por uma educação nova onde se considera que:

"... não só as crianças aprendem; não só o professor e a escola dominam o saber; não só os livros didáticos comandam a rotina da sala de aula; não só o saber formal deve ser levado em conta no processo de aprendizagem."

(Calazans e Terra, 1994)

Existe, atualmente, a predominância de uma prática de ensino que valoriza prioritariamente o aspecto intelectual e formal em nossas escolas. Gutiérrez aborda essa tendência e aponta outro aspecto:

"Existe um consenso de que o sistema de ensino atual é verbalista e extremamente livresco. Se queremos educar para o desenvolvimento, é necessário combinar estudo e trabalho, teoria e prática, escola e vida, ensino e produção."

(Gutiérrez, 1988)

Ainda nesse sentido, Vygotsky, em seus estudos, coloca o homem como sujeito ativo, dono de seu processo de aquisição, inserido em um contexto histórico-cultural onde o central é a sua história e o imprescindível é o outro, como trataremos mais especificamente no decorrer do trabalho.

Porém, se para o jovem docente (já citado) o aluno não apresentava o nível abstracional desejado, que tornaria possível o mínimo de iniciação científica, o mesmo docente também não apresentava o processo inverso, ou seja, operacionalizar seu conhecimento científico de maneira a identificar e utilizar-se dos conceitos espontâneos que sustentam a base científica, propiciando a compreensão do potencial intelectual de que o aluno é portador, e a partir daí estabelecer uma metodologia mais adequada.

Com certeza aí estava um grande problema, a compreensão do outro, a maneira como se "olha" ou se deseja "olhar" o outro e o quanto isso é determinante num processo de interação em que se possibilite ao aluno a construção de novos conhecimentos, habilidades e significações.

2. Olhar: do mito ao cotidiano escolar.

*"Deitou-se e tentando matar a sede,
Outra mais forte achou. Enquanto bebia,
Viu-se na água e ficou embevecido com a própria
imagem.
Julga corpo, o que é sombra, e a sombra adora.
Extasiado diante de si mesmo, sem mover-se do lugar,
O rosto fixo, Narciso parece uma estátua de mármore,
de Paros.
Deitado, contempla dois astros: seus olhos e seus
cabelos,
Dignos de Baco, dignos também de Apolo.
Suas faces ainda imberbes, seu pescoço de marfim,
A boca encantadora, o leve rubor que lhe cobre a
nivea pele.
Admira tudo quanto admiram nele.
Em sua ingenuidade deseja a si mesmo.
A si próprio exalta e louva. Inspira ele mesmo os
ardores que sente.
É uma chama que a si próprio alimenta.
Quantos beijos lançados às ondas enganadoras!
Para sustentar o pescoço ali refletido, quantas vezes,
Mergulhou inutilmente suas mãos nas águas.
O mesmo erro que lhe engana os olhos, acende-lhe a
paixão.
Crédulo menino, por que buscas em vão, uma
imagem fugitiva?"*

*O que procuras não existe. Não olhes e desaparecerá o
objeto de teu amor.*

A sombra que vês é um reflexo de tua imagem.

*Nada é em si mesma: contigo veio e contigo
permanece.*

Tua partida a dissiparia, se pudesses partir ...

Inútil: sustento, sono, tudo esqueceu.

*Estirado na relva opaca, não se cansa de olhar seu
falso enlevo,*

E por seus próprios olhos morre de amor."

(Ovidio, *Metamorfoses*, III, 414-428)

Contam os gregos, em um dos seus mitos, que a ninfa Liríope gerou Narciso, um jovem de incomparável beleza que percorria as florestas sempre fugindo das ninfas que desejavam admirar-lhe a beleza. Porém Narciso, por refletir friamente o amor da ninfa Eco, ocasionando-lhe a mais profunda melancolia e posteriormente a morte, é condenado pelos Deuses a amar um amor impossível. Foi assim que, durante um passeio na floresta, o jovem sedento aproximou-se da fonte de Téspias, debruçou sobre o espelho limpido das águas e viu-se. Viu-se e não pôde mais sair dali, apaixonou-se pela própria imagem. Sendo incapaz de resistir a tão avassalador desejo, Narciso atira-se nas águas da fonte em busca da própria imagem refletida. Procuram-lhe o corpo, encontram apenas uma delicada flor que ficou conhecida como Narciso.

A crença sobre o mito de Narciso têm sido constituída através dos séculos pelos mais diversos estudiosos. Paul Veyne, a partir do exemplo da crença dos gregos em seus mitos, propôs um estudo sobre a pluralidade das modalidades de crença e estabeleceu uma relação entre crença, verdade e imaginação, concluindo: "Os homens não encontram a verdade. Fazem-na, como fazem sua história, e elas os recompensam largamente." (Veyne, 1983).

O mito pode ser tratado como uma representação da verdade, ou ainda, como uma imagem simplificada de pessoa ou fato. Embora Veyne, coloque que a primeira postura dos

gregos diante do mito foi a de hesitação, pois: "... o mito era uma informação adquirida sobre a fé em outrem.", estando eles na dependência da palavra desse outro, porém havemos de reconhecer que a modalidade de crença mais difundida e justamente aquela em que se acredita na asseveração do outro. Sabemos que o homem esteve na lua, pois não há interesse dos cientistas e governantes em manipular enganosamente as informações a esse respeito. Veyne, ainda, conclui:

*" O mito era um **tertium quid**, nem verdadeiro nem falso. Einstein seria isso para nós se sua verdade não viesse de uma terceira fonte, a da autoridade dos profissionais."*

(Veyne, 1983)

Porém, em relação aos grandes problemas, quando não se pode encontrar a verdade por si mesmo, cabe adotar o que se produziu de melhor ou instruir-se junto a um outro que possui maiores conhecimentos, então o mito adquire outra conotação:

"O "diz-se" do mito muda então de sentido; o mito não é mais uma informação que flutua no ar, um recurso natural através do qual aqueles que o apreendem se distinguem porque possuem maior senso de oportunidade ou de habilidade: é um privilégio dos grandes espíritos, cujos ensinamentos repetimos para nós mesmos.."

(Veyne, 1983)

Para passar do mito à história ou à realidade, segundo Veyne, basta compor os erros, que geralmente são um simples enleado de palavras. Considerando esses pressupostos, partimos da

suposição de que exista uma íntima relação entre o tema desenvolvido no mito de Narciso e o contexto escolar, já que ambos abordam aspectos relacionados a tantas “ vaidades ” e “ fracassos ”.

Acerca da paixão e morte de Narciso, que se apaixona, inconscientemente, pela própria imagem refletida na fonte de Téspias, Brandão coloca “ ... que o engano fatal do jovem tebano foi a escolha errada do objeto de amor. ” (Brandão, [s.d.]). Narciso está perdidamente apaixonado por sua própria imagem, sua paixão é um auto-amor e não um amor pelo outro, o que de certa forma contraria os impulsos do amor, que deve ser dirigido a outro. Narciso está apaixonado por sua alma, uma espécie de fascinação, de extrema vaidade que Murray Stein assim coloca:

“ (...) o mitologema de Narciso é baseado num tabu contra a vaidade (o excessivo auto-amor) e no horror do solipsismo (o eu como única realidade). ”

(Murray, 1976)

Aprofundar-se no drama narcísico, é refletir sobre o amor-reflexão que encontramos na autocontenção e no solipsismo, onde o eu torna-se a única realidade a ser considerada. Olhar para si, ou olhar só para si, tornou, o belo jovem, sua própria referência, sem irmandade, semelhança ou igualdade. Podemos compreender que o desejo de unicidade, de solidão estava presente no belo jovem que fugia, pela floresta, de todos os que admiravam sua beleza. Narciso, podemos considerar, acreditava não necessitar de um referencial, de um outro para existir.

Esse “ esgotar-se ” em si próprio, é tratado por Pain, como o espetáculo da originalidade que o sujeito se dá a cada vez que recupera sua imagem, assim como um refletir-se no espelho:

“ Se nos ativermos à letra do drama de Narciso, que é exemplar, não poderemos dizer que ele quer a si mesmo, mas que quer a sua imagem, sua aparência refletida (...). ”

(Pain, 1987)

Essa atitude de submergir em si próprio, afogar-se pode traduzir-se numa auto-defesa no sentido de eliminar a existência do “outro” frágil, fracassado, são eliminados nos horrendos holocaustos, como coloca Lasch:

“ ... as “fábricas de aniquilação” construídas por Hitler e Stalin como um atrativo (tanto) quanto uma advertência, uma vez que demonstravam a solução mais rápida para o problema da superpopulação, das massas humanas economicamente supérfluas e socialmente desenraizadas.”

(Lasch, 1990)

Lasch, ao discursar sobre a eliminação das categorias humanas consideradas excedentes ou economicamente supérfluas, conotativamente, pode remeter-nos à realidade de muitos de nossos alunos que, segundo o discurso da Instituição:

- (...) não conseguem abstrair;
- (...) não aprendem conceitos básicos;
- (...) não codificam;
- (...) não possuem condições suficientes de interpretar a realidade;

Enfim, “são criaturas que não desenvolveram habilidades suficientes para aprender, suas histórias de vida não favorecem a aquisição de certos requisitos, são de classe trabalhadora e não possuem tempo para estudar, estão sempre cansados, chegando a dormir durante as aulas, sem condições de aprender dentro dessa realidade”; e estaríamos, rotineiramente, tentando matar essa nossa parte fraca ou débil.

Enguita, trata do processo de exclusão, desenvolvido literalmente pela Escola, como produto de uma ideologia, fundamentada, principalmente, na meritocracia.

"O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho - cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais - é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. Este ano repetem cinco estudantes do grupo, no ano passado tiveram que fazê-lo quatro e no próximo serão três. Um, com boas notas nas outras matérias, afundou-se na matemática; outro, que era bom em matemática, não se deu bem com a física; um terceiro foi bem em ambas, mas não teve sorte com o latim ou com a história. Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais, de que a escola não pode ser proclamada culpável."

(Enguita,1989)

Muitos outros pressupostos são considerados ao tratar da questão do fracasso escolar, porém, o que se sabe com certeza é que "muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos."

Na tarefa de "escolher", a Escola se coloca como doura. É nela que, teoricamente, encontram-se os especialistas em "aferrir". Porém, o que quase sempre é desconsiderado é a situação humana deste profissional, suas dificuldades existenciais, seus conflitos e dramas. A condição de afferir deve ser necessariamente precedida da idéia de primazia, ou seja, quem avalia pressupõe-se numa situação de superioridade ao avaliado, condição que se relaciona diretamente

com uma Escola que possui a imagem e a qualidade de ser "absoluta", "cabal". Se adicionássemos ao profissional, encantado com sua originalidade, a idéia de uma Escola "plena", haveríamos de repetir o drama de Narciso rotineiramente em nossas salas de aula.

É preciso ação para que se faça construção. Enquanto o educador se encontrar paralisado diante de sua parcial e efêmera parcela de beleza, procurando-a onde estiver, submerso em toda a sua consistência, encantado pela ilusão de auto-suficiência, a ação educativa se tornará inerte e entorpecida.

Nesse contexto, refletia sobre o "olhar" do nosso docente em relação ao aluno. Ou, ainda, do "não olhar", do "não aperceber-se" cômodo e morno que encontramos em nossas Escolas, onde os educadores que "tanto sabem" se negam a sair de sua consciência de "plena sabedoria" e ir ao encontro do alunado.

Até onde o culto da própria imagem, tão facilmente percebido no autoritarismo presente em nossas Escolas, a exclusão do outro, em favor do auto-amor, interferiria nas relações professor-aluno, impossibilitando que o processo de aprendizagem possa ser construído com competência?

2.1. Conhecimento: Escola e Processo dialógico

A Escola tem como função prioritária "Ensinar". Enquanto Instituição, mais do que ensinar ela institui, ou seja, cria e fundamenta. Disciplinadora, a Escola deveria instituir no indivíduo o culto ao desejo de saber.

Muitas outras considerações podem ainda ser arroladas à Instituição Escolar. Considerações eufêmicas, embora, carregadas de intencionalidade como a de Rubem Alves, que coloca a Escola como um local onde as crianças deveriam aprender que o mundo pode ser diferente: "Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro ..." (Alves, 1993).

Porém, ao abordarmos a estrutura disciplinadora da escola como uma das suas funções principais, concluímos que a mesma se propõe ao controle das atividades. Foucault aborda a questão da disciplina nas instituições, na sua essência, como formadoras de "corpos dóceis":

"Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira geral os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência."

(Foucault, 1987)

Numa visão não mais otimista, Basaglia, ao analisar as instituições reguladoras, onde se inclui a Instituição Escolar, contextualiza-as dentro das mesmas perspectivas dimensionadas por

Bourdieu, onde a Instituição aparece como sendo uma estrutura reprodutora das relações sociais, em nada transformando ou promovendo-a:

“ Nosso sistema social se baseia em uma divisão artificial (isto é, historicamente produzida e determinada) que é imposta e assumida como divisão natural: a divisão em classes. A aceitação desta divisão como fenômeno natural (a existência do rico e do pobre como dado natural e irredutível) comporta uma série de regras e de instituições que, com a aparente finalidade de resolver as contradições naturais, serve de fato para manter a originária divisão sobre a qual se ergue a estrutura econômico-social. Quanto mais antinatural é a regulamentação (e a estrutura da qual é garantia) tanto mais violenta e repressiva porque não responde às necessidades (ou seja, à contradição natural) para as quais é, aparentemente, instituída e sim à manutenção do aparato que o regulamento tende a encobrir.”

(Basaglia, 1986)

Basaglia, após passar pela experiência de exercer o cargo de Diretor em uma Instituição para debéis mentais e delinquentes, coloca que o problema está justamente em eliminar de forma sutil, quase transparente, o “diferente social”, para que se possa legitimar a “falsa coerência” de uma sociedade polida e justa. Acrescenta ainda que as inovações do mundo moderno produzidas pela “nossa ciência”, tão presentes em nossas Instituições, tem servido apenas para dar um novo aspecto formal, enquanto que as condições no que se refere a natureza e significados, continuam as mesmas.

Nóvoa, porém, ao propor uma nova investigação educacional, coloca que apesar da grande contribuição e relevância dos estudos realizados pelos “sociólogos da reprodução” como Bourdieu e Passeron, esses estudos não deram a devida estima para as influências dos intervenientes escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino, onde as Instituições Escolares admitem uma dimensão própria, sendo um espaço onde se organizam e se decidem importantes fatores de ordem educativa. Coloca, ainda, que atualmente se configuram processos de mudança e de inovação educacional que passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade, ou seja, a escola deve ser encarada como uma instituição dotada de autonomia relativa, como um território de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias da organização da Instituição: mítica, social, histórica, institucional, organizacional, grupal, individual e pulsional. E, conclui:

“Aliás, a escola enquanto instituição que trabalha com a cultura nunca deixou de privilegiar essa metáfora: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma.”

(Nóvoa, 1995)

A Escola, também, é abordada numa relação otimista, colocada por Enguita numa perspectiva crítica e progressista:

“Embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que alcançou os alunos: os direitos destes em seu interior se multiplicaram e se tornaram mais efetivos: a pedagogia evolui no sentido de uma aproximação de conteúdos e métodos aos interesses e processos dos alunos.”

(Enguita,1989)

Porém, considerando todos os aspectos abordados sobre a Instituição Escolar, e ainda, havendo muitos outros a serem considerados, a qualidade que podemos atribuir à Escola que é oferecida ao aluno adulto é questionável, assim:

“Voltam à escola noturna para viver uma experiência coletiva que lhes é negada pela cidade e pela rotina despersonalizadora, embrutecedora da organização capitalista do trabalho. Não é isso o que encontram na maioria das escolas que lhes são oferecidas. Como vimos, o que a eles se oferecem são propostas que negam a possibilidade de experimentar a escolarização lenta, por exemplo: suplência concentrada, cursos de treinamento, escolas de produção, currículos mínimos, educação funcional.”

(Arroyo, s.d.)

Proporcionar a esse aluno, já desprovido de tantos direitos, uma Escola adequada e qualitativamente mais elaborada me soava como um duro desafio. Procurando encaminhar uma prática nesse sentido, colocava aos professores a necessidade de se repensar, constantemente, o processo. Se o aluno “não conseguia aprender”, em outras palavras, se não conseguíamos ensinar esse aluno, supostamente haveriam fatores de ordem interna e / ou externa que não favoreciam o encaminhamento do processo. Realmente, esta parecia uma colocação clara e incontestável no meu entender enquanto educadora e Diretora de Escola, mas para os Professores era incompreensível e soava como uma crítica severa, uma acusação.

Nos conselhos de Série e Classes, que aconteciam bimestralmente, somando-se num total de três no semestre, os conceitos dos alunos dos Cursos de Suplência do 2º Grau, principalmente na área de Exatas, eram frequentemente abaixo da média. Turmas inteiras deficientes, não ocorrendo progresso algum de um Conselho a outro, com exceção de alguns alunos que conseguiam, durante o processo, penosamente, atingir a média. Inúmeras vezes refleti sobre a utilidade dos cansativos Conselhos de Série e Classes, onde o professor apresentava o resultado final do seu trabalho expresso através de notas ou menções. Ocasionalmente, tinha a impressão de estar num grande júri onde não se podia ver com exatidão o réu, porém com perfeita nitidez os seus acusadores. Gentzbittel, Diretora da Fénelon, colégio tradicional da França, ao relatar suas experiências no âmbito escolar, aborda a questão dos Conselhos de Série e Classes:

"O que é um conselho de classe? Será um lugar para pôr em votação a cabeça de fulano ou de sicrano? Ou então será um lugar onde se examina se este aluno ganhará se passar de ano, se um outro tirará partido de uma terminal? Aparentemente os dois procedimentos se assemelham; na realidade pressupõem lógicas antagônicas. No primeiro caso promoveremos um concurso de guilhotina; tratamos de nos garantir, na falta de termos inventado um modo conveniente de

governar, escolhendo o terror. No segundo, deliberamos escrupulosamente, e não confundimos o interesse do aluno com pretextos simbólicos de poder."

(Gentzittel, 1993)

Nos conselhos, quando questionados sobre a causa do mal desempenho dos seus alunos, os Professores afirmavam que estes alunos apresentavam grandes dificuldades na assimilação de conceitos científicos básicos e que não possuíam pré-requisitos, centralizando a causa da dificuldade de aprendizagem, sempre, no aluno.

Na realidade, qualquer indivíduo, mesmo que jamais tenha entrado numa sala de aula, ao analisar o contexto chegaria à conclusão de que o problema estava localizado no Professor, já que o número de alunos com dificuldades era bastante expressivo. Porém, o "nosso" Professor não conseguia ver o óbvio. Para ser sincera, pouquíssimas vezes, em toda minha carreira de docente, na Direção de Escola e, mais recentemente, na Supervisão de Ensino, assisti a um docente refletir sobre sua deficiência. Toda vez que questiono um docente sobre a causa da dificuldade de aprendizagem de seus alunos, a "culpa" sempre recai sobre os alunos. Nesse sentido, Collares, em sua tese de livre-docência, que discorre sobre a patologização do processo ensino-aprendizagem, relata:

"Em toda esta pesquisa em que oito diretores e quarenta professores discorreram livremente sobre as causas do fracasso escolar, surge um componente que, embora estrutural, foi o grande poupado pelos entrevistados: o sistema escolar."

Alguns até negam explicitamente uma possível responsabilidade."

(Collares, 1994)

Paralelo a este contexto, já presenciei inúmeros relatos de professores, bem intencionados, que se ressentem das limitações de seus alunos, que "não conseguem aprender". Outros relatos de professores, cansados, insatisfeitos e com plena consciência de sua inutilidade enquanto educadores, mas, sem saber como resolver o problema, enumerando uma série de razões que justifiquem o péssimo desempenho dos alunos, mas nenhuma reflexão sobre seu desempenho. Acredito que, se realizássemos uma pesquisa, com grande parte dos educadores da Rede Pública de Ensino, teríamos o mesmo padrão de reflexão, ou seja, a "causa", a "culpa" do péssimo rendimento, da repetência e da evasão são sempre do aluno. É o aluno que não assimila, que não consegue aprender, que tem fome, tem sono, não tem suporte familiar, não possui pré-requisitos e mais uma série de razões, que justificam a falência do nosso alunado.

A evasão, no Curso de Suplência do 2º Grau, é outro grave problema; turmas que iniciam o semestre letivo super-lotadas, acabam por concluí-lo com aproximadamente metade dos alunos iniciantes. Dados nesse sentido podem ser observados nos relatórios anuais que os Órgãos Centrais encaminham para as Delegacias de Ensino, onde são expostos numericamente os resultados atingidos pelas Unidades Escolares que constituem o grupo da Delegacia. (Anexos I e II)

É interessante lembrar que nas cinquenta e duas Escolas que constituem a Delegacia de Ensino, onde, atualmente, exerço a função de Supervisor de Ensino, que abrange respectivamente duas cidades, apenas quatro oferecem o Curso de Suplência de 2º Grau. Tratando-se de uma minoria, não existe a preocupação de se estabelecer uma política mais participativa dos órgãos competentes relacionada especificamente a esse setor do ensino, o que se traduz na necessidade de uma Direção participativa, constante e competente.

Nesse recorte, enquanto Diretora do "Novaes", e acreditando ser apta para proceder a uma reflexão sobre a questão do fracasso escolar que se refletia expressamente no baixo rendimento dos alunos e na evasão, permanentemente tratava do assunto junto aos docentes na tentativa de introduzir uma perspectiva de auto-avaliação e repensar a própria prática, porém, por mais clara e transparente que fosse colocada a questão, o nosso Professor não conseguia (ou desejava) entendê-la. Reuniões exaustivas, Conselhos de Série que demoravam dias, conversas

informais, nada conseguia mudar o conceito dos docentes com os quais eu atuava na Direção de Escola.

A realidade continuava a mesma, turmas inteiras com grandes dificuldades na assimilação de conceitos, com ênfase na área de exatas. Conceitos que certamente já haviam internalizados enquanto conceitos espontâneos.

Torna-se necessário estabelecer um paralelo entre conceito espontâneo e conceito científico. Por conceito espontâneo entendemos ter, como centro, uma situação concreta, e no conceito científico temos, como fundamentação, uma atitude mediada.

A relação entre esses conceitos se fundamenta num desenvolvimento processual.

São os conceitos científicos internalizados, por sua vez, que fornecem suporte para o movimento ascendente dos conceitos espontâneos do sujeito em relação à consciência. Considerações mais específicas sobre esses estudos serão trabalhadas no decorrer desta dissertação. Porém, o que nos interessa no momento é o fato do aluno adulto já haver desenvolvido uma série de estruturas mentais necessárias para a evolução dos aspectos elementares de um conceito, considerando a diversidade de situações concretas que experimentou durante a vida. Processar a relação entre o conceito espontâneo e o conceito científico consiste numa mediação em que se torna necessário acompanhar e perceber os diferentes momentos da situação de aprendizagem, e oferecer ao aluno condições de construir novos conhecimentos, habilidades e significações.

O educador deve, portanto, ser o promotor de situações que ofereçam possibilidades de desenvolvimento ao aluno, onde a instrução desvele e promova qualidades do pensamento que levem o sujeito a novos níveis de desenvolvimento, onde se passa de uma estrutura que se conhece para outra nova, sempre através da mediação do outro.

É imprescindível que o docente tenha consciência do potencial de que o aluno é portador, conheça e respeite-o. É necessário que o docente passe a olhar o aluno, entendê-lo enquanto participante ativo desse processo de interação, onde ele, professor, funcione como interlocutor consciente, tendo sempre presente que:

"A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.

Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.

Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

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

(Freire, 1979)

Porém, para se estabelecer essa condição dialógica na relação professor-aluno, não existem "receitas metodológicas", ou ainda "fórmulas pedagogicamente elaboradas", trata-se de uma postura, uma espécie de crença, ou ainda, numa espécie de dúvida: de como contribuir na

construção do outro. Gutiérrez, ao examinar os diferentes ângulos da educação formal, não formal e informal num processo de comunicação dialógica, conclui:

"Para alcançar esse objetivo, como tarefa prévia devemos liberar o caminho, fazendo com que os estudantes se expressem, pelo menos, através dos códigos tradicionais e através daqueles que Aldoux Huxley chamou de "as humanidades não expressas por palavras", quer dizer, a arte de sentir melhor, de perceber, de dar e amar. Essas formas de expressão e comunicação - talvez as autênticas - exigem um ambiente que permita a circulação da força, da vida, do espírito de uma pessoa a outra, de um nível a outro, de uma realidade a outra."

(Gutiérrez, 1988)

A necessidade de um profissional competente, aberto às inovações, seguro de suas possibilidades e consciente de seus limites, que transite pelos contextos com suficiente tranquilidade em admitir e administrar o novo, o desconhecido; é o que necessita a nossa Escola, considerando que, se evita o que desconhece para que, assim, se possa trabalhar sobre o conhecido, como uma maneira de se manter o seguro.

Até onde essa resistência do professor em admitir que, grande parte do sucesso de "ensinar", está nas relações que extrapolam o mero ato de se expor o conteúdo? E como remover o caráter estereotipado do ensino em nossas Escolas, onde o docente possa então perceber-se como interlocutor sensível e mediador competente?

2.2. O outro: mediação entre o interno e o externo

Recuperemos a fantasia, retornemos ao destino do belo Narciso que foi condenado a amar o impossível, ou seja, amar a si próprio. E o que seria o amor senão um vínculo criado, um jogo de sedução que consiste num sedutor e num seduzido. No entanto quando o sedutor e o seduzido se confundem em um só personagem, teremos aí a tragédia narcisística repetida inúmeras vezes.

Desistiremos, então, de procurar o outro, voltaremos nosso olhar para nós mesmos na busca de nossa própria beleza e nos seduziremos a ponto de nos paralizarmos em nós mesmos numa espécie de ausentar-se do outro. Uma situação onde o vínculo seria evitado, mesmo que inconscientemente. Aí a mediação entre o social e o individual não é realizada. Não existe a intenção de perceber o outro, de lhe dar consistência, dar sombra para que esse outro se revele, percebê-lo ao ponto de lhe dar identidade.

Todos sabemos que a percepção do mundo se dá principalmente pela imagem, mas nem todas as imagens são constitutivas do eu, então, necessitamos, constantemente, evocar a figura humana do outro. Por mais velada e encoberta que esteja a existência de um "outro" é fator constitutivo para todas as teorias acerca do conhecimento humano.

Nesse sentido, Lacan, em seus estudos, trata do olhar do bebê, perplexo, pela primeira vez diante de um espelho, quando reconhece a própria imagem, entendeu e desentendeu o outro externo a ele e ao mesmo tempo ele mesmo. Imagem dele mesmo contrária a toda a sua experiência até então, que era de possuir um corpo fragmentado, confundido com o mundo ao seu redor. Essa síntese, entre o corpo perfeito que vê e o desorganizado que experimenta, síntese realizada precariamente que nos acompanha pelo resto da vida a cada vez que um "espelho" de fora nos informa: "eu te vejo assim" - e então temos outra vez a integração do revelado (de fora) com o vivido (de dentro), e o desejo de alcançar a imagem perfeita proposta pelo desejo alheio.

Mello, trata da questão do "espelho e pessoa" como uma relação complexa e intrigante que se expressa numa função humana:

"O espelho físico foi sempre objeto de infinita curiosidade e interesses diversos para o ser comum, o mágico, o poeta, o cientista, o psicólogo, o médico. Mas a partir das observações sobre os afetos e comportamentos das pessoas diante do espelho, a psicologia avançou para algo mais complexo e intrigante "a função espetacular humana".

*No presente estudo procuro mostrar as relações entre "espelho físico" e "espelho humano", ou seja, comparar nossas reações frente a uma superfície lisa e polida que reflete nossa imagem, de, outro lado, como funcionam os seres humanos de um modo semelhante aos sistemas de espelhos paralelos, em que um mostra o que acha, sente e pensa do outro, que está diante de si. Esse nível espetacular (do latim *speculum* : espelho) é inerente às relações humanas e serve de sede para o desempenho de importantíssimas funções.*

A função especular humana é sempre função de uma relação bi ou multipessoal, em que pelo menos um dos participantes espelha a imagem (ou imagens) do outro; na maioria das situações ocorre permuta da ação espetacular; cada participante exerce o papel de espelho para o outro (ou outros), com maior ou menor predominância e adequação."

(Mello, 1989)

Nesse sentido, muitos teóricos criticam a psicologia clássica onde se admite que conhecemos os outros por nós mesmos. Na realidade não é difícil chegarmos à conclusão que, ao contrário do que se pensava, chegamos a saber quem somos através dos outros. Ou, para usar a expressão de J.P. Sartre: "o outro guarda um segredo, o segredo do que eu sou".

A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou, segundo a frase muito feliz de Tchheiser, "os outros são os nossos espelhos".

Generalizando, podemos afirmar que esse desejo de fora é a base para mediação entre o mundo interno e o externo, e é ele que faz surgir a necessidade do ato ou efeito de conhecer, que para Lacan nunca vai se libertar da existência de "alguém". Poder dizer sobre coisas que ele desconhece, ver nele o que ele não vê. Possuir o código para decifrar, faz o sujeito desejar se apropriar desse saber sobre ele próprio para, então, conquistar o poder sobre ele e sobre os outros.

Conhecer para dominar e execrar o outro, embora todo saber seja mediado em parte pelo desejo do outro, e se funda na necessidade de ser aceito e no medo de ser dominado pelos outros.

Portanto, temos o componente básico do caminhar humano, do desejo de conhecimento, da mediação entre o interno e o externo ... o outro.

Nesse sentido, o outro adquire importância fundamental., porque não é ele somente o mediador de situações de aprendizagem, mas antecede a esse ato. A existência do outro é substancial para a formação da auto-imagem que direciona as motivações internas que são fundamentais para a situação de aprendizagem. Seria então, o modo de perceber e traduzir esse "outro", ou ainda, o desejo de não perceber esse outro uma das situações dificultadoras do processo de interação professor-aluno? Como sistematizar essa questão de maneira a atingir os conceitos cristalizados do nosso docente ao ponto de motivar uma nova interpretação nesse sentido?

2.2.1. O próximo que causa estranhamento.

*"Sempre que olho para as cousas e penso no que os
homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.
Porque o único sentido oculto das causas.
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as causas sejam realmente o que podem ser.
E não haja nada que compreender".*

(Fernando Pessoa)

Refletindo sobre o "outro" no processo de aquisição do conhecimento, como esse outro é percebido, e porque é percebido dessa ou de outra maneira, seu papel ou seus vários papéis, é que me reporto às considerações realizadas por Roberto da Matta (1978), em que é apresentada a singular experiência de um Antropólogo no contato que manteve com uma tribo primitiva na tentativa de desvelar-lhes os hábitos e costumes.

Conta o estudioso que no início tudo lhe parecia estranho e exótico, só o tempo e a convivência com aquela gente lhe trouxera algo de comum e familiar.

Em seu cotidiano, tinha como companheiro um jovem indiozinho, que durante anos sempre ali presente se tornou, de certa maneira, familiar ao antropólogo. No final de sua missão, tendo de ir embora, uma situação em especial o emocionou. No decorrer dos anos, habituando-se aos costumes dos nativos, trocava o Antropólogo missangas com os nativos do lugar, missangas por ossos, missangas por fragmentos de indumentárias, trocando-as muitas vezes por objetos que não possuíam o menor interesse para seus estudos, e como todo habitante do local, o indiozinho também possuía uma considerada cota de missangas, conseguidas ao passar dos anos em troca de

serviços prestados ao antropólogo. No dia da partida, o estudioso estando a ajeitar a bagagem, entra o indiozinho pela porta com um jeito desconfiado, tira um colar de missangas de dentro da roupa improvisada e o deixa sobre a mesa e sai correndo, como se estivesse fazendo o coisa mais errada do mundo. O antropólogo se aproxima, pega o colar e olha, reflete durante um longo tempo e toma consciência da importância de sua missão. Em sua reflexão lembrou-se da chegada, da sua estranheza diante daquela gente com costumes excêntricos, da convivência com aqueles habitantes e em especial com o indiozinho e como tudo o que antes lhe parecia tão afastado do habitual lhe era agora tão familiar. O que lhe parecia agora estranho, era a atitude do indiozinho em lhe deixar um objeto, afinal não era costume entre os primitivos dar objetos, apenas trocar objetos. Durante anos o antropólogo só trocou objetos, havia esquecido o apenas "dar", o simples ato de oferecer algo desinteressadamente lhe pareceu estranho. O presentear, um costume tão familiar, lhe parecerá tão exótico como o primeiro contato com aquele povo.

Foi assim que o estudioso, o cientista, o experiente antropólogo desvelou uns dos princípios fundamentais da compreensão e do aprendizado: contextualizar o exótico numa perspectiva do familiar.

Temos aí conceitualizado o estranho como oposto ao que é familiar, conhecido, portanto como algo desconhecido, novo e até assustador. Porém, nem tudo que é novo e "não familiar" pode ser considerado como estranho, é preciso se acrescentar algo a mais para se ter a sensação de estranhamento.

Podemos encontrar, ainda conotações menos românticas ao se tratar em tornar o "exótico em familiar" e o "familiar em exótico".

Da Matta conta que durante o nazismo, em Auschwitz, havia um pátio onde chegavam os trens com seus prisioneiros, nesse pátio fazia-se uma seleção: os que iam ser mortos imediatamente e os que iam entrar para o trabalho escravo. À direita e a esquerda desse pátio, estavam as câmaras de gás. As pessoas que desciam do trem para esse pátio, todas assustadas, viam os fornos, sentiam o cheiro que de lá emanava, ouviam os gritos, estavam absolutamente conscientes. E tudo isso se passava sob o olhar de absoluta tranquilidade, apenas a rotina do trabalho cotidiano dos chefes e guardas do campo de concentração. (Da Matta, 1978).

Talvez esta seja uma imagem metaforicamente exagerada, porém, só uma situação limite pode representar o quadro rotineiro das nossas Escolas, onde o fracasso é o trivial. O "Novaes" não fugia a esta realidade consolidada. Turmas inteiras apresentando dificuldades, principalmente, na aprendizagem de conceitos abstratos, notas bem abaixo da média, e tudo parecia ser naturalmente ordinário. Quando questionados sobre as causas responsáveis, as respostas mais frequentes dos docentes eram:

" (...) não há nada o que se possa fazer, eles nunca conseguiram aprender, falta alguma coisa na cabeça deles.";

" (...) não estão interessados, chegam cansados e com sono.";

" (...) não adianta explicar mil vezes, eles só pensam no trabalho, nos filhos, no dinheiro que não vai dar, nós também temos todos estes problemas e estamos aí, firmes.";

" (...) eles simplesmente não aprendem, milagre a gente não pode fazer.";

Outros chegavam a ser irônicos:

" (...) o semestre que vem eles aprendem."

E tudo parecia ser absolutamente comum. Estabeleceu-se um preceito onde era comum o aluno "não aprender", quando na realidade estávamos ali para realizar justamente o oposto.

A existência da Instituição Escolar precede a experiência do aprender, do tornar apto para que se pense competentemente sobre qualquer contexto e sabíamos que o aluno adulto era perfeitamente capaz de refletir, de pensar, e que possuía uma história de vida, um grande potencial e uma enorme vontade de aprender. Mas de alguma forma tudo isso se tornou distante e estranho aos nossos docentes, e se viabilizou como regra o aluno apresentar dificuldades de raciocínio, de abstração, de interpretação, e etc ...

A esse fracasso do aluno não havia, muitas vezes, sequer uma atitude de reflexão por parte do docente. Tornou-se familiar o aluno não aprender, não saber. Estranho ao nosso docente era o aluno que apresentasse um desempenho razoável, que aprendesse sem dificuldade, enfim, que obtivesse sucesso.

Nas reuniões, nas conversas informais, em todas as situações possíveis procurava dimensionar ao docente a necessidade de retomar tudo o que já considerava preceitual e investigar com profundo despojamento e discernimento o que realmente se devia estabelecer como sendo as verdadeiras possibilidades do aluno. Procurava levar o docente a analisar os preceitos de maneira séria e crítica, tentando dimensionar quais seriam os limites impostos pelas nossas perspectivas e crenças e, principalmente, pelo nosso parcial critério de legitimidade.

Os docentes compreendiam o exposto, mas de uma maneira geral; algo ou alguma coisa os impedia de internalizar a reflexão. Alguma razão invisível, uma espécie de tratado abstrato, que todos taciturnos cumpríamos rigorosamente, fazia-nos silenciar diante do fracasso do alunado, que de maneira direta também era nosso.

Bourdieu, quando trata a Escola como sendo uma mera reprodutora das estruturas sociais, certamente se remete a esse “calar-se” diante do injusto, omitir-se diante do conflito, enfim, a essa vergonhosa situação vivida em nossas Escolas, onde se nega a reconhecer os reais e expressos determinantes do suposto fracasso de nossos alunos. Como se fossemos um grupo de pessoas diminutas, incapazes de interpretar uma realidade que desvela-se todos os dias em nossas Escolas, nas suas salas de aula, nos seus pátios e corredores, no olhar de cada criança, adolescente e adulto que esperam encontrar na Escola uma situação de igualdade, justiça e promoção.

Para entendermos como as relações interpessoais agem nesse processo de silenciamento, contextualizemos as concepções de Maria Helena S. Patto:

"Para entendermos como a Escola age nesse processo de silenciamento não bastam as abordagens macroestruturais que a definem como aparelho ideológico do Estado; faz-se necessário descer à microestrutura da dominação, efetivada no plano das relações interpessoais."

(Patto, 1987)

Dentro deste conceito, Foucault trata da importância da teoria das relações entre o saber e o poder:

"Ora o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não precisam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que bane, proíbe, invalida esse discurso e esse saber."

(Foucault, 1984)

Nessa perspectiva, a teoria do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, quando trata das relações entre poder, sistema de ensino e estruturas de classes sociais, coloca o quanto a educação serve para manter a desigualdade social, e em nada contribui para reduzi-la.

Todas essas estruturas agem de forma decisiva na função da Escola, que deixa de ser transmissora do conhecimento, transformando-se numa mera reprodutora de estruturas sociais. Tudo se passa no ambiente escolar dentro de uma atmosfera de tranquilidade, onde o conhecimento conferido na sala de aula pelo professor, considerado o transmissor legítimo dos bens culturais, não resulta das representações compostas entre alunos e professores, mas da imposição estabelecida pelo docente.

Seria necessária uma profunda reflexão por parte dos educadores e um senso crítico apurado para que se iniciasse uma transformação ao nível ideológico e estrutural da Escola.

"Seria a revolução da educação, a partir do seu próprio seio. Estaríamos formando pessoas livres, originais, espontâneas, desafiantes e com a capacidade de recriar permanentemente novas e cada vez mais ricas inter-relações educacionais."

A educação não seria mais a reprodução de modelos, mas sim a invenção perene de formas educacionais muito mais de acordo com as necessidades de uma sociedade futura e imprescindível. O professor, como disse Lauro de Oliveira, deixaria de ser o depositário do saber - o "sabe-tudo" por profissão - para deixar-se contaminar, da mesma forma que o aluno, pelas múltiplas possibilidades do processo educacional - criador. Visto assim, o processo seria um desafio, uma ruptura e uma opção comprometedora. A escola e a sociedade estariam recriando-se com a recriação mesma do homem. Criar - quer dizer, educar-se - suporia a não-sujeição a formas mecânicas, a hábitos de conduta, a obediência incondicional, a ritos sem significado. Pelo contrário, equivaleria a desenvolver, a inventar, a descobrir novas possibilidades com a alegria e o deleite que produz a transgressão, a festa e o ir mais além do estabelecido."

(Gutiérrez, 1988)

Porém, os docentes com os quais eu interagia, na sua maioria, não demonstravam muita preocupação nesse sentido. Frequentemente eu os sentia como sendo "plenos", assim como Narciso o foi, pouco preocupados com o outro, mergulhados na própria beleza que se expressava no saber e, como dizia Bacon, "conhecer é poder". O conhecimento era deles e a eles pertencia. O aluno, aquele que dividia o mesmo espaço e a mesma humanidade com o docente, era um ser estranho que não apresentava, nem remotamente, a mesma capacidade de compreensão supostamente natural ao docente. E qualquer colocação no sentido de se estabelecer uma reflexão

no intuito de promover uma auto-crítica era tida como uma ofensa ao docente, uma tomada de posição "a favor" do aluno, uma desmotivação e desvalorização do professor.

Na realidade não havia nada que extraordinariamente diferenciasses o aluno do professor, a não ser a marca de inferioridade que este lhe impunha, tornando-o no mínimo desigual.

Goffman, ao considerar esta maneira preconcebida de tratar o diferente, recorre à concepção do estigma:

"Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade."

(Goffman, 1975)

Haddad aborda a mesma concepção, quando trata da especificidade do Ensino Supletivo, onde o aluno que é descomposto do Ensino Regular, trazendo consigo a qualidade de possuir dificuldades ao aprender ou, mesmo, a incapacidade de aprender.

Porém, o esperado era que a Escola cumprisse o seu papel social que era ensinar; no entanto, todas essas considerações pareciam estranhas ao docente. A percepção preconceituosa do nosso docente era a de atender a um alunado que não possuía condições de aprender e, no conjunto, uma Escola onde os docentes "sabiam muito" e os alunos "muito pouco".

Nessa perspectiva, Collares, ao investigar o cotidiano escolar do Ensino Elementar, igualmente, o qualifica como um espaço de preconceitos e práticas cristalizadas:

"É a partir destas concepções de vida cotidiana, de seu automatismo e pragmatismo e, principalmente, das noções de preconceito e fé que consideramos que se pode avançar na compreensão de alguns obstáculos que se antepõem à transformação do sistema escolar. Mitos que emperram a maior parte das discussões e inviabilizam propostas de mudança.

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente.

As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos ...

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar."

(Collares, 1994)

Na realidade, não havia nada de excepcional a ser compreendido pelos professores do Curso Supletivo da Escola "Novaes". Era necessário apenas que percebessem o aluno como um outro portador das mesmas potencialidades humanas que ele próprio. Mas como tornar isso possível? Como superar, mesmo que minimamente, a ideologia presente na estrutura de nossas Escolas, que inferioriza a cultura trazida por nossos alunos? E, finalmente, como persuadir o docente a compreender que a maneira como percebe o aluno é fator determinante no processo de aprendizagem deste aluno?

3. Palavra: pensamento, linguagem e palavra - um direito negado.

"O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir."

L. S. Vygotsky

A importância da linguagem é indiscutível ao considerar qualquer processo que admita uma relação mediada. É através da palavra que podemos ter acesso ao mundo das pessoas, conhecê-las e relacionar-nos com elas. Vygotsky ressalta a importância do papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento, funcionando como um instrumento básico. Lúria sintetiza o conceito: "Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem." (Lúria, 1988, p.27).

Foucault, igualmente, ao tratar da relação linguagem e pensamento, assim conclui:

"Muito mais do que se crê, a linguagem está próxima do pensamento que é encarregada de manifestar; não lhe é, porém, paralela; está presa na sua rede e tecida na trama mesmo que ele desenvolve. Não é efeito exterior do pensamento, mas o próprio pensamento."

(Foucault, 1987)

A linguagem, por sua vez, numa perspectiva sociológica, admite uma compreensão da articulação entre linguagem e sociedade e, sua relação com o "público":

*"O espaço público é por excelência o lugar da palavra.
É o palco em que os homens exprimem e se exprimem,
e iniciam ou inibem ações moduladas pela palavra.
Pela palavra os homens se revelam, e aparecem, à luz
solar, para si mesmos e para os outros."*

(Rouanet, 1987)

E era dentro desse "palco" que, enquanto diretora de Escola, priorizava os corredores, o pátio, a sala dos professores, a conversa informal com os alunos e docentes. Tudo isso pulsava bem mais que a minha fria mesa coberta com vidro, onde eu podia observar com facilidade as anotações de prazos para entrega de documentos e problemas de rotina administrativa. Cada aluno possuía um mundo em particular, uma história a ser contada, entendida e trabalhada.

Considerando que Vygotsky toma a história como sendo central para qualquer processo de interação e o outro como imprescindível para o desenvolvimento do pensamento, sempre considere o que chamo de "trabalho de campo" tão fundamental quanto cativante.

Entre os muitos contatos que mantinha com os alunos, pude constatar, como afirmavam os docentes, que entre eles o rigor numérico, a precisão e a lógica analítica eram valores que demoravam a internalizar. Eram sujeitos adultos, operacionalizavam dinheiro frequentemente e relatavam situações onde a lógica e a precisão estavam necessariamente presentes; porém, tratar esses conceitos de maneira mais formal, como, por exemplo, equacionados numa expressão matemática, dimensionados na apresentação de fórmulas químicas, em enunciados físicos, era de tal forma desagradável ao nosso aluno, que tinha-se a impressão de "bloquear-lhe" o pensamento abstrato, como se não houvesse muito interesse em entender os contextos com precisão e clareza. O que era compreensível, considerando a realidade desses alunos, que eram na sua maioria assalariados, portanto, não havia muitos recursos a serem capitalizados. Na realidade, não havia sequer expectativa de opções a classificar sobre o que realizar no final de semana. Diante de uma vida difícil, onde a realidade caminha entre o trabalho, a casa e a Escola, o aluno adulto esquematiza sua própria estrutura de análise e ação de acordo com a sua situação vivencial. São

alunos que, caracteristicamente, trabalham em atividades não qualificadas, possuem uma família numerosa e residem em precárias condições. A situação proveniente dessas circunstâncias nem sempre favorece uma visão de conjunto do conhecimento esperado pela Escola.

No entanto, o rigor numérico e a capacidade de abstração pareciam muito importantes aos professores, e, como já citamos, “conhecer é poder”, e tanto os professores como os alunos tinham plena consciência dessa concepção que tornava todo e qualquer processo de interação, no mínimo, desigual.

Temos presente que quando tratamos da questão da interação ou da relação interpessoal dentro do contexto Escola, temos obrigatoriamente que considerar seriamente as motivações ligadas a situações de poder que move os grupos envolvidos no processo. Ao tratarmos da Educação contamos, no mínimo, com dois grupos específicos, o dos alunos e o dos professores.

Os alunos, enquanto adultos, são todos possuidores de capacidade de aprender e de refletir sobre qualquer realidade apresentada, porém com uma história de vida que presume a existência de haverem fracassado sob algum aspecto durante o processo de escolarização. Havia, também, naquele convívio, docentes insatisfeitos, com uma situação instável, possuidores de uma jornada de trabalho frequentemente distribuída por mais de uma escola e acrescida pelo trabalho em escolas particulares. Adicionadas a estes fatores, um conjunto de medidas legais que permite a admissão para docência, de pessoal que mal concluiu o 2º Grau.

Infelizmente, o magistério público não apresenta um campo de trabalho atrativo aos recém-formados no Ensino Superior. Mesmo aqueles que optarem em habilitar-se para o exercício do magistério, adentrando ao Ensino Público, encontram nas Escolas um contexto empobrecido e deficiente em muitos sentidos, péssimas condições de trabalho e um salário desanimador, e acabam por se interessar por outros empregos, abandonando o exercício de ensinar. A admissão de pessoal não habilitado torna-se, na Rede Pública de Ensino, um procedimento comum; o desinteresse do pessoal habilitado obriga as Escolas a admitirem pessoal que mal concluiu o 2º Grau. O índice que expressa a totalidade de pessoal não habilitado na Rede Oficial de Ensino ultrapassa aproximadamente os 30 % da totalidade. Contextualizando, na Delegacia de Ensino, onde exerço a Supervisão de Ensino, já no início do ano letivo de 1995

possuímos um índice de 39,56 % de admissão de pessoal não habilitado, com prováveis possibilidades de aumento no decorrer do ano. (Anexo III). Esse pessoal não habilitado é composto por alunos das mais diversas Faculdades e Universidades, por profissionais das mais diversas áreas que, com frequência lecionam apenas no período noturno com o objetivo de obter um acréscimo à sua remuneração, e os demais são os que possuem o 2º Grau e desejam obter o Curso Superior, mas dificilmente conseguem devido a baixa remuneração que recebem como professores, o que os leva a, consecutivamente, durante anos se evadir do Curso Superior.

Por outro lado, encontramos professores por demais especializados, provenientes de Universidades e Faculdades que privilegiam uma formação teórica que, muitas vezes, se apresenta distanciada da realidade encontrada nas Escolas Públicas. Esse docente, geralmente encontra uma grande dificuldade em considerar a realidade do aluno; o seu referencial são os pressupostos teóricos adquiridos e a sua situação vivencial, e a sua exigência em relação ao alunado transcende ao exigido pelas Propostas e Mínimos estabelecidos pelos Órgãos Centrais da Educação, ou mesmo pelo que é estabelecido nos planejamentos realizados no início do ano letivo e no decorrer dos bimestres.

Na realidade, nossos professores são indivíduos que, como todos, encaminham seus esforços no sentido de concretizarem seus sonhos e aperfeiçoarem sua condição de vida, que se diferenciam dos alunos apenas pela condição de escolarização e de conhecimento adquirido. Possuem problemas e conflitos, dificuldades e dúvidas, porém, continuam ensinando. Carvalho, assim os retrata:

"Quanto aos professores, levam uma vida igual à dos alunos. Dão aulas nos dois períodos e muitas vezes, ainda à noite. Daí a grande dificuldade da direção de organizar o horário do período noturno, por que os professores relutam em aceitar a atribuição das últimas aulas. É muito comum a ocorrência de licenças durante o semestre, ocasionando mudança de professor. O fato

é tão corriqueiro que quando iniciamos nossos contatos, ao passar os questionários nas classes, os alunos indagavam se éramos a nova professora, que matéria íamos dar, que professor trocou, etc. No decorrer das entrevistas, os alunos apontaram diversas vezes o rodízio de professores pelas reprovações sofridas."

(Carvalho, 1986)

Farber, ao tratar das motivações internas em que se fundamenta a autoridade em situação institucional, retrata com clareza o docente que possuímos até hoje:

"Não sei ao certo porque os professores são tão fracos, talvez a própria instrução acadêmica os obrigue a uma cisão entre pensamento e ação. Talvez a segurança inabalável de um cargo educativo atraia pessoas temidas que não têm segurança pessoal e precisam das armas e dos demais adereços da autoridade. De qualquer forma, falta-lhes munição. A sala de aula oferece-lhes um ambiente artificial e protegido onde podem exercer seus desejos de poder. Seus vizinhos têm um carro melhor, os vendedores de gasolina amedrontam-no, sua mulher pode dominá-lo, a legislação estatal esmagá-lo, mas na sala de aula, por Deus, os alunos fazem o que ele diz (...). Assim sendo, o professor faz alarde desta autoridade (...). Esmaga quem objete algo com erudição ou ironia. E, pior de

tudo, faz com que suas próprias conquistas pareçam inacessíveis e remotas. Esconde a ignorância maciça e ostenta seus conhecimentos inconsistentes. O medo do professor mescla-se a uma necessidade compreensível de ser admirado e de se sentir superior".

(Farber, 1969)

Com certeza, o professor não é o único personagem responsável pelos problemas estabelecidos na interação professor-aluno, porém, uma vez na sala de aula, se estabelece uma dinâmica onde o processo de percepção e avaliação das qualidades pessoais assume uma importância fundamental.

Só percebemos e avaliamos o outro na proporção em que oferecemos oportunidades para que o outro se manifeste, e é na sala de aula que se concretiza com mais ênfase a relação professor-aluno, onde se pode frequentemente observar que as possibilidades de expressão do aluno são limitadas pelo docente e, contextualizando, pela própria instituição que se caracteriza por sua função disciplinadora.

O professor, enquanto agente inibidor do aluno, apresenta sérias dificuldades em analisar e perceber-se como tal. Quando abordados sobre a questão, geralmente se recusam a admitir que adotam uma atitude de indiferença junto aos alunos, e se justificam na necessidade de estabelecer um comportamento neutro.

Considerando que o processo educativo admite um grande número de alunos, é provável que as possibilidades de identificação desses alunos sejam dificultosas. A maioria dos alunos passam despercebidos pelos professores, a não ser os que se salientam pela capacidade intelectual, pela indisciplina ou por outra qualidade que os coloque em situação diferenciada, os demais fazem parte do grupo como pessoas indistintas. Poucos, na realidade, conseguem ser percebidos pelos professores, a grande maioria acaba por não receber de volta a impressão da própria imagem, a fim de se perceberem como são, enquanto alunos. Essa relação, interfere no processo de aprendizagem, e o professor necessita de muito esforço e auto crítica para desenvolver um clima

de cordialidade e respeito, onde o vínculo professor-aluno funcione como um motivador do processo de ensino-aprendizagem.

O grande número de matrículas (Anexos de IV a VII), as classes lotadas, a complexidade do conteúdo e o tempo reduzido que é peculiar aos Cursos de Suplência não favorecem o estabelecimento de uma interação professor-aluno mais consistente. Porém, o que se observa é que, freqüentemente, os docentes evitam essa relação, da maneira mais acessível e antiga existente na Escola, ou seja, impedindo todas as formas de expressão do aluno. O aluno não pode falar, brincar, manifestar opiniões ou sentimentos, e são tantas as proibições que muitos alunos presumem, muito naturalmente, que não devem aferir juízos, ou seja, pensar. Enguita, assim traduz essa obsessão pela manutenção da ordem:

"Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro."

(Enguita, 1989)

Circunstancialmente, na Direção do "Novaes", pude constatar, em particular, uma situação nesse sentido, quando, percorrendo os corredores da Escola em questão, interessei-me em observar o insatisfeito professor de física, o qual já nos referimos anteriormente, ministrando aula a uma de suas turmas do Curso de Suplência do 2º Grau. Permanecendo no lado externo da sala, para que não atrapalhasse o decorrer da exposição e, pretendendo, numa situação mais natural, ter condições de analisar e entender com maior propriedade a razão que levava tantos alunos a não compreenderem as explicações do jovem docente. No decorrer, o professor entrou na sala de

aula, dirigiu um breve cumprimento aos alunos que mal responderam a cortesia, o que também não perturbou o professor que entusiasticamente expôs o conteúdo que havia programado para aquela aula. Não houve fala do alunado em momento algum. Encerrada a aula, em particular observei ao professor que a sua exposição havia durado 45 minutos, e que só ele havia falado por todo esse tempo, o jovem professor olhou-me naturalmente e concluiu: "... isto significa que eu estou dando a matéria, e não enrolando como outros professores que passam a maior parte do tempo em conversas inúteis com os alunos. Seguramente, o docente não compartilhava da afirmação que, no mundo em que vivemos, o problema do homem já não é ganhar o pão com o suor, mas com a simpatia do rosto.

Embora concordasse que tanto a simpatia como a antipatia são fundamentais em qualquer processo de interação e portanto interferem na situação de aprendizagem, na ocasião, o que priorizei foi a maneira como o professor desconsiderava o universo do aluno, como não lhe interessava o que o aluno já sabia, o que podia oferecer-lhe como referencial. Esse marcante desinteresse do professor em relação ao aluno se expressava no silenciar do aluno. Realmente, a "palavra" do aluno era totalmente desvalorizada pelo professor. Patto, ao tratar da psicologia e da ideologia, traduz essa relação ao nível da instituição:

"O que estamos querendo dizer é que as instituições de que estamos tratando neste trabalho - a escola e a psicologia - têm participado cada vez mais ativamente do processo de cassação da palavra do oprimido.

Os programas educacionais (...) acabam, de alguma forma, agindo no sentido de amordaçá-lo, de impingir-lhe uma forma de falar, de pensar e de agir (...)."

(Patto, 1984)

Essa "palavra" que é cassada, impedida, amordaçada no cotidiano de nossas escolas é tida por vários teóricos das mais diversas tendências como a mais alta expressão do pensamento:

"Ora, o processo do conhecimento, para Freud, transcorre na dimensão da linguagem. A percepção externa é a capacidade de perceber um contexto social que em sua tessitura básica é uma rede de interações linguisticamente medratizada. A percepção interna é condicionada pela presença, nas representações de coisas, de uma face verbal: as representações de palavra."

(Rouanet, 1987)

A linguagem, enfim, é que organiza, articula e orienta o pensamento no processo de aquisição do conhecimento:

"Conhecimento e linguagem estão estreitamente entrecruzadas. Têm na representação, mesma origem e mesmo princípio de funcionamento; apóiam-se um ao outro, completam-se e se criticam incessantemente. Em sua forma mais geral, conhecer e falar consistem primeiramente em analisar a simultaneidade da representação, em distinguir-lhe os elementos, em estabelecer as relações que os combinam, as sucessões possíveis segundo as quais podemos desenvolvê-los: é num mesmo movimento que o espírito fala e conhece."

(Foucault, 1987)

É inquestionável o valor da linguagem no processo de aprendizagem. Todavia, nem é necessário se voltar para a situação de aprendizagem para se ter um dimensionamento da importância da comunicação nos mais diferentes contextos. Porém, os docentes, de maneira geral, possuem uma dificuldade em compreender esse pressuposto tão corrente. A dificuldade do docente em compreender a importância da linguagem no processo de aprendizagem pode ser traduzida no comportamento do jovem professor, já citado, que permaneceu os 45 minutos da sua aula expondo a matéria sem ter oferecido uma possibilidade de manifestação aos alunos. Generalizando, o que encontramos atualmente em nossas Escolas é um silenciar do alunado, ou, no máximo, uma produção de ecos bem treinados, quando na realidade deveríamos promover a capacidade criativa desse aluno.

Semelhante ao processo de cerceamento do aluno adulto, também os alunos do Ensino Elementar que adentram ao início da escolarização, notadamente "efervescentes", sendo que os períodos das Escolas que abrigam esses pequenos falantes, são sempre barulhentos, alegres, coloridos e cheios de vida, acabam por se tornarem inexpressivas e acanhadas. As crianças iniciadas no processo de escolarização possuem uma enorme capacidade de expressão, são perfeitamente capazes de realizar lindos relatos orais sobre as mais diversas situações, são imaginativas, inquietas e "tagarelas". Porém, ao terminar já os primeiros anos de escolaridade, sua linguagem e seus relatos se limitam a um mero ato de repetir, um eco vazio e inexpressível. A Escola cerceou a expressão oral desse aluno, e uma das conseqüências dessa depreciação é a precariedade da expressão oral, principalmente no ambiente de sala de aula. A Escola tirou desse aluno o direito de falar, de contar, de se expressar com fantasia e imaginação.

Maria Teresa Nidelcoff caracteriza com clareza essa situação em sala de aula:

" (...) mantendo a disciplina repressivamente, valorizando positivamente a classe e o aluno que não dão trabalho e que acatam ordens; dando mais importância ao fator intelectual, desvinculando a ação

da vivência, do significado do que foi aprendido e enfatizando, portanto, a memorização, separando a linguagem escrita da expressão pessoal; limitando a expressão à verbalização; supervalorizando o livro e a palavra impressa como fonte única da verdade e do saber; estimulando a competição e o individualismo; desvalorizando o trabalho manual produtivo, na medida em que aceita, sem crítica, textos que o desvalorizam; universalizando a cultura dominante (em termos da avaliação constante do que é civilizado e o que é primitivo, o que é culto e o que é inculto, o que é certo e o que é errado em matéria de hábitos, valores e atitudes). Ao estabelecer a distinção entre quem sabe (ele) e quem não sabe (o aluno), instala e estimula um vínculo de dependência e passividade do educando em relação ao educador que impossibilita a expressão e a dúvida e produz seres dóceis e complacentes que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida."

(Nidelcoff, 1978)

Torna-se fundamental, novamente, situar a condição do nosso professor, já referendada por nós, que o torna um explorado, acético, tendo de lecionar em várias Escolas para completar sua jornada em busca de um acréscimo à sua baixa remuneração. Essas situações, o faz viver num paradigma onde, muitas vezes, as pressões do cotidiano o impede de ter um contato mais completo com o aluno e uma visão mais crítica do contexto escolar, como coloca Silva:

" ... o professor brasileiro, neste momento histórico, é, antes de mais nada, um forte."

(Silva, 1979)

Retornando aos "dóceis e complacentes" alunos, os quais, já os primeiros anos de escolarização ceifaram sua criatividade e limitaram sua capacidade de expressão. Infelizmente, com os alunos adultos a situação não é diferente; na realidade, ela é dimensionada, pois, o aluno adulto carrega, ainda, consigo o preconceito da inferioridade intelectual, que assim pode se traduzir:

" ... todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo."

(Heller, 1992)

Sendo "estritadas" as possibilidades de expressão do aluno, e dificultando o uso da linguagem enquanto sistema simbólico onde se fundamenta a relação entre o sujeito, alguém que conhece e de algo a ser conhecido - o objeto, que é a estrutura básica do processo de conhecimento, reduzindo a uma mera repetição, um eco sem expressividade, haveríamos de despojá-la de toda a sua função mediadora, onde o processo de estruturação funcional do pensamento deixa de ser beneficiado.

Vygotsky acerca da relação pensamento e linguagem considera ainda: "Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos sua motivação." (Vygotsky, 1989). O problema residia em como resgatar no contexto escolar a importância da linguagem, do direito à palavra. Como levar o docente a considerar que o "silenciamento" do aluno adulto, antes

de mais nada, é negar sua história de vida, é ceifar suas possibilidades de desenvolvimento ao nível do pensamento, é condená-lo a permanecer na suposta condição de inferioridade?

3.1. Processo de Internalização do Conhecimento: Considerações sobre o conceito espontâneo e o conceito científico.

"Nada de grandioso pode fazer-se na vida sem um poderoso sentimento."

L.S.Vygotsky

Vygotsky trata a internalização do conhecimento como se fosse a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo tem suas bases na gênese social, ou seja, acontecem em dois níveis: no interpessoal e no intrapessoal. Ou seja, todas as funções do desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes, no nível social com o outro (interpsicológico) e depois consigo mesmo (intrapicológico), sendo aplicado esse princípio igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Vygotsky exemplifica o processo utilizando o gesto de apontar, colocando que no início o gesto não passa de uma tentativa de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para algum objeto que desencadeia a ação de aproximação. A criança apenas está apontando um objeto, nada mais que isso. Porém, se a mãe, ou outro indivíduo vem em auxílio da criança, a situação muda sensivelmente. O gesto de apontar, então, torna-se um gesto para os outros, ou seja, ela produz uma reação não mais relacionada ao objeto que ela procura, mas que um outro procura. Portanto, agora, o movimento inicial de pegar é estabelecido por outros.

Posteriormente, a criança começa a relacionar o seu movimento à sua situação objetiva e a compreender o significado desse gesto, ocorrendo a mudança na função daquele movimento, ou seja, de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, estabelecendo, assim, relações. Realmente, a ação inicial só se torna um gesto verdadeiro após expressar objetivamente todas as suas funções para os outros e ser compreendido pelos outros como tal gesto. Vygotsky, assim define: "... essas funções e significados são criados a

princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança". (Vygotsky, 1988).

O processo de internalização é mediado pelo uso do signo e do instrumento, que se diferenciam essencialmente pela maneira como orientam o comportamento do sujeito. A função do instrumento é conduzir a influência humana sobre o objeto da atitude; portanto, tem função externa. O signo se identifica como sendo um meio da atividade interna dirigida a exercer controle sobre o sujeito. Vygotsky, ao estudar as origens sociais da memória mediada trata o signo como sendo estímulos artificiais ou autogerados, e acrescenta:

"O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura."

(Vygotsky, 1988)

O signo funciona como um sinal, uma marca que serve para estabelecer uma lembrança. Os instrumentos, enquanto um sistema de signos, têm valor simbólico agindo sobre o indivíduo. É o instrumento que permite que a obra material seja cultural, que é lida e interpretada através dos sinais, fazendo-se uso da linguagem.

Os conceitos de Vygotsky são fundamentados em concepções profundamente vivas, onde a mediação é essencial. Nesse sentido, o aluno adulto possui mais recursos mediadores que a criança. Vygotsky, no caso dos adultos, cita:

"No caso de adultos, o processo de memorização mediada está tão completamente desenvolvido que ocorre mesmo na ausência de auxiliares externos especiais."

(Vygotsky, 1988)

O aluno adulto possui mais facilidade em realizar tarefas complexas, discrimina o que é difícil à sua compreensão e organiza uma linha de operacionalização para as situações apresentadas. Desse modo, podemos considerar o adulto possuidor de uma alta reflexividade, capaz de abstrair com maior facilidade, organizar e operacionalizar situações propostas, suposto possuidor de recursos internalizados.

O aluno adulto, perceptivamente, possui habilidade de transitar nos mais diversos contextos libertos de grandes especificações. Possui desenvolvida a capacidade de abstrair diante de uma situação adequada, sendo que, essa série de requisitos favorece um processo de descontextualização dos recursos semióticos que propicia a possibilidade de absorver os conceitos científicos com maior facilidade.

Conceito espontâneo e conceito científico.

Ao tratarmos a questão da interiorização de conceitos e ação mediada não podemos deixar de estabelecer considerações sobre o conceito espontâneo e conceito científico. Vygotsky discorre sobre a origem e a relação dos conceitos:

"Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude mediada em relação ao objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos

históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado - quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar "no passado e agora"; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem ser desenvolvidos à partir do esquema simples "aqui e em outro lugar".

(Vygotsky, 1991)

Nesse sentido, podemos dizer que no conceito espontâneo não há consciência, a atenção está voltada para o objeto e não no ato de pensamento. Enquanto no conceito científico encontramos processos esquemáticos que dependem do conteúdo proveniente da experiência pessoal do aluno

No conceito espontâneo temos como centro uma situação concreta, e no conceito científico temos como fundamentação uma atitude mediada.

A relação entre esses conceitos se fundamenta num desenvolvimento processual, onde o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o sujeito possa compreender, absorver um conceito científico. E os conceitos científicos internalizados, por sua vez, fornecem suporte para a expansão dos conceitos espontâneos do sujeito.

O aluno adulto é possuidor de um considerável elenco de conceitos espontâneos já desenvolvidos, resultantes das situações concretas que vivenciou; relacionar esses conceitos cotidianos aos conceitos científicos exige uma mediação interna e externa. Sendo que a situação de mediação externa necessita de um mediador que respeite a condição do aluno e favoreça uma situação de interação satisfatória, é necessário que esse mediador, que pode ser o professor ou um colega, sendo mais experiente, perceba os diferentes momentos da situação de aprendizagem do aluno e o estimule de forma a ajudá-lo na construção de novos conhecimentos, significações e habilidades.

Portanto, o educador deve ser o promovedor de situações que ofereçam possibilidades de realizações do aluno, onde a instrução desvele qualidades do pensamento que levam o sujeito a novos níveis de desenvolvimento, onde se passa de algo que se conhece para outro novo, sempre através da mediação do outro.

Dentro deste contexto, tínhamos um grande número de alunos do Curso de Suplência do 2º Grau que apresentavam dificuldades no processo de transposição dos conceitos espontâneos adquiridos em conceitos científicos, principalmente na área de exatas (Anexo IX). A função mediadora do professor não estava sendo competente e sensível o suficiente para perceber os diferentes estágios de aprendizagem em que se encontravam esses alunos. Sem essa percepção, não era possível estabelecer um suporte adequado para que o aluno desenvolvesse, dentro de um processo esquemático, utilizando o conhecimento já adquirido por ele, um novo conceito, uma nova significação e, portanto, desenvolver novas habilidades.

A inabilidade em interpretar o universo real do aluno e a desconsideração da experiência acumulada que esse aluno é possuidor, faz parte da ineficiência que a Escola Pública já há algum tempo apresenta. O despreparo de alguns professores, devido à uma instrução inadequada e não aprofundada o suficientes, somada à ausência de uma política educacional séria e comprometida, produz um cenário educacional onde o alunado aparece como inadequado e inábil.

Torna-se urgente a adoção, pelos Orgãos Centrais, de um programa de capacitação competente e que vise a formação do professor, estabelecendo, como coloca Estrela: “... o isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo futuro educador e o tipo de educação que será em seguida levado a dar a seus alunos”. Estrela coloca, ainda, a necessidade de se dar mais abertura à formação dos docentes, conscientizando-os do papel social que desempenham, introduzindo novas tecnologias e, principalmente, dando ênfase a novas estratégias que garantam a “... inserção crítica do docente no real.” (Estrela, 1986)

4. Relações Interpessoais na Escola - Condição e Importância.

"O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente, pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles; (...)."

(Dante Moreira Leite)

Final de semestre. Chega o dia mais esperado pelos alunos, o dia em que, após encerrados os trabalhos de avaliação e realizado o último conselho de série, as notas são afixadas no pátio. Os alunos chegam ofegantes, param diante da lista de sua turma e ansiosamente procuram o seu número. Lá encontram o resultado de seu desempenho de um semestre inteiro e, em alguns casos, de um ano todo, resumido em uma palavra apenas, que pode ser: **"Promovido"**, **"Retido"** ou **"Recuperação"**. Na realidade, para o aluno isso significa: "Você é competente"; "Você é incompetente" ou "Você pode vir a ser competente". Este era um dia significativo, filas se formavam na frente da sala da Direção, os alunos retidos, na sua grande maioria, não se conformavam com a sua retenção e sempre havia uma razão para justificar o infeliz desempenho, razão que quase sempre era legítima. Atendia a todos, mas naquele contexto pouco havia a fazer. Era o "veredito" final dos docentes, um resultado final de um trabalho que se "presumia", no mínimo, ser adequado. A recuperação, geralmente, só era proposta aos alunos que apresentavam indícios de possuírem qualidades para serem aprovados. Afinal, por mais ingênuo que seja o professor ou o aluno, é difícil admitir que em poucas aulas se recupere o que precisou de meses para ser administrado. A questão da recuperação paralela ou durante o processo era, entre outras questões, retomada com frequência junto aos docentes. A necessidade de se resgatar um campo teórico não dominado pelo aluno, para então se caminhar para outros conceitos que geralmente estão interligados numa ordem crescente, parecia não ser muito significativo ao docente. O que parecia ter muita importância ao docente era administrar conteúdo na sua totalidade. Se o aluno apresentasse alguma dificuldade no processo:

"(...) era problema dele",

"(...) precisava prestar mais atenção" ou

"(...) estudar mais em casa".

O aluno adulto não apresenta sérios problemas quanto ao "desvio da atenção" ou quanto à indisciplina. São, na sua maioria, responsáveis e sérios e se irritam quando algum dos colegas não apresenta este comportamento. O que falta é despertar-lhes o interesse através da articulação entre o conteúdo e seu campo de interesse, através de uma prática preocupada em valorizar a vivência e a situação deste aluno. Se, por um lado, o cansaço, o sono, a alimentação inadequada, interferem na situação de aprendizagem deste adulto, por outro, o desejo de vencer, intuído pelo medo de fracassar novamente, a responsabilidade, o respeito ao professor e à Escola, são alguns dos fatores que levam muitos professores a optarem pela docência no Ensino Supletivo. Sendo que o que se espera do professor de Suplência é que adote a mesma postura do professor do Ensino Regular, ou seja, que possua compromisso e competência, porém, as características apresentadas pelos cursos são diferenciadas. Nesse sentido, Haddad considera a situação desse docente:

"O professor do Ensino Supletivo, aos olhos dos dominantes depara com um grande problema: erradicar o analfabetismo e a falta de cultura desses seres inferiores, para que todos possam ter condições de participar do mundo social. Deverá passar o conteúdo do Ensino Regular na metade do tempo, para pessoas que trabalham, que não têm tempo para estudar e chegam cansadas, diminuindo seu rendimento. É esta a mágica que tem de ser feita (...)."

(Haddad, 1985)

E eu, como responsável pela equipe escolar e pelo seu resultado, deveria saber "da qual cartola tirar o coelho". Entre muitas considerações que me pareciam fundamentais, considerei a questão da relação professor-aluno, de importância relevante.

Contextualizando, haviam alguns professores que eram mais "queridos" pelos alunos, pareciam ser mais simpáticos e, eram, freqüentemente, elogiados pelos alunos:

" (...) esse sim é um bom professor; explica bem a matéria. Se a gente pede, ele explica tudo novamente".

Geralmente eram os professores mais acessíveis, que apresentavam uma relação mais amistosa com os alunos. Coincidentemente, os alunos apresentavam menor dificuldade em "entender" a disciplina lecionada por esses professores. Sendo que em outras disciplinas lecionadas por docentes menos acessíveis, embora a natureza dos conceitos fosse basicamente semelhante, a dificuldade dos alunos em assimilar o conteúdo aumentava consideravelmente. Como se para "aprender" fosse preciso "gostar". Nesse sentido, temos que admitir que, no processo de interação, a simpatia e a antipatia são de relevante importância. Ao sentirmos simpatia por uma pessoa, interpretamos e compreendemos favoravelmente suas atitudes e pensamentos. A relação amistosa, depois de estabelecida, tende a acentuar-se. Na relação de antipatia, também, quando estabelecida numa situação de interação, tende a relevar-se cada vez mais, gerando o afastamento ou o conflito entre as pessoas envolvidas.

Torna-se necessário argumentar junto aos professores a necessidade de se estabelecer uma relação coerente e amistosa com o alunado, como um dos fatores básicos ao processo de aprendizagem. Porém, como persuadir o professor que, após cumprir a jornada do diurno, chega ao período noturno exausto, encontrando péssimas condições de trabalho, que é mal remunerado no final do mês e desvalorizado socialmente, da importância do relacionamento com o aluno, da informalidade ocasional, do sorriso e da amabilidade? Porém, é fundamental dimensionar a esse professor decepcionado com sua situação de desvalorização profissional, privado de cultura e

lazer, a importância de se estabelecer, dentro do processo ensino-aprendizagem, uma relação professor-aluno satisfatória, onde se descubra e valorize o aluno ou, ainda que minimamente, o professor perceba no aluno mais do que um sujeito que necessita adquirir conhecimentos teóricos, que perceba a natureza humana desse aluno e com ela estabeleça um vínculo que é condição básica para qualquer outro tipo de ação em relação a esse sujeito. Estabelecida essa condição vincular satisfatória, o processo ensino-aprendizagem terá maiores condições de aflorar e desenvolver-se mais facilmente. A qualidade dos resultados obtidos, provavelmente, irá se aprimorar, o aluno obtendo sucesso devolve ao professor a idéia de haver concretizado o seu objetivo, ou seja, resgata a imagem do profissional competente e sério, restituindo-lhe o prestígio e a auto-estima. Valorizado profissionalmente, o docente adquire condições de qualificar adequadamente o seu exercício, tornando-o consideravelmente melhor. É a dialética nas relações.

4.1. O vínculo: para descobrir é preciso relacionar-se.

" (...) o homem não se enxerga sozinho. Ele precisa do outro como seu espelho e seu guia."

(Roberto da Matta)

O ser humano, em qualquer campo teórico, nunca é percebido como um ser isolado, mas parte de um grupo. Para compreensão desse sujeito, é necessário que se dimensione a rede de relações dentro do grupo, promovendo a significação deste grupo dentro da sociedade onde está inserido. Consideremos o grupo Escola, e, em particular, da qualidade das relações que se processam dentro desse grupo, o que lhe determina o papel, a função e, conseqüentemente, o sucesso ou o fracasso, sendo que, atualmente, mais seu fracasso, devido à inadequação e inoperância tão presentes nos contextos escolares, e mais especificamente na Educação de Adultos relegado aos sobejos da Educação Regular. O preocupante número de alunos adultos que evadem dos escassos Cursos de Suplência demonstra a incompetência com que as relações são tratadas dentro dessa realidade Escolar. A inadequação do conhecimento transmitido às necessidades do alunado e o estabelecimento de uma rede de relações equívocas, aliados a outros fatores, transformou a Escola Pública num depósito de pessoas que fracassam, freqüentemente, sem saberem exatamente o "porquê".

Rouanet, ao tratar das questões ligadas à consciência, considera: "O desejo é a essência do homem enquanto ser passivo, mas também enquanto ser ativo", e acrescenta:

" É impulsionado pelos afetos, e portanto também pelas paixões, que o julgamento pode decidir que um determinado comportamento corresponde ao bem, e que determinadas ações, vistas como desagradáveis, devem ser evitadas."

(Rouanet, 1987)

Nesse sentido, podemos presumir que a hipótese do fracasso escolar, apenas considerada, já pode ser suficiente para alienar um indivíduo de seu objetivo ou de um contexto determinado. O desprazer de "não conseguir", de "não ser capaz de", pode promover no sujeito o desejo de se afastar do que lhe causa essa desagradável sensação.

No aluno adulto, o "status de perdedor" tem um significado determinante no processo de escolarização, como Haddad, num tom ironizado, caracteriza:

"Para este adulto, o Estado reservou (...) o Supletivo (...) o caminho do sucesso novamente garantido para aqueles que não tiveram oportunidade em outros tempos. Mais uma chance para começar tudo de novo. Se depois ainda fracassar, é porque não merece mesmo mais do que tem."

(Haddad, 1985)

Assim pensa a sociedade em relação ao aluno adulto, assim pensam a Escola e os professores em relação a esse aluno e assim, acaba por pensar o próprio aluno a respeito dele mesmo.

Era necessário resgatar o valor desse aluno, o seu prestígio e seu sucesso. Porém, para tanto era necessário que se "percebesse", se "olhasse" para este aluno, descobrir-lhe as qualidades e as dificuldades, inserindo-o dentro do processo de ensino, do qual ele sempre foi o personagem principal. Refletindo sobre isto, e mediante um desastroso número de retenções na área de exatas e um considerado índice de evasão no Curso de Suplência do 2º Grau, é que decidi pela admissão do Relatório Individual do Aluno, uma ficha descritiva, onde o professor localizava a deficiência do aluno e propunha atividades de recuperação, que considerei como uma tentativa de se estabelecer um vínculo entre professor-aluno, mesmo que essa "relação" fosse, intencionalmente, operacional.

A questão do vínculo é tratada por muitos teóricos das mais diversas áreas. Pichon-Rivière conceitua, respectivamente, o vínculo: " (...) como uma estrutura em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito como o objeto (...)". A todo momento o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa, totalidade que Pichon-Rivière compreende como "em constante processo de evolução" (Pichon-Rivière, 1991). Pichon se utiliza da teoria do vínculo para compreender a conduta humana, interpretando-a como sendo uma estrutura em contínua ação que resulta numa situação relacional, que, contextualizando, se identifica com a relação professor-aluno.

O Relatório Individual do Aluno, a princípio, tinha por objetivo identificar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem, localizando o conteúdo não assimilado e propondo uma metodologia adequada que favorecesse a recuperação do conteúdo. O relatório era individual e necessário a todo aluno que não atingisse a média satisfatória. No relatório haviam os seguintes campos a serem preenchidos: Nome do aluno, nome do professor, semestre / ano, disciplina, conteúdo não assimilado, causas da não assimilação, proposta de recuperação paralela, observações do aluno, assinatura do professor e ciência do aluno (Anexo X).

Considerado o objetivo pedagógico, havia, particularmente, depositado na implantação do Relatório Individual do Aluno, a tímida intenção de se estabelecer uma reflexão do professor em relação ao aluno.

Foi um semestre difícil, os professores, a princípio, relutavam em admitir o que chamavam de "um documento a mais". Foram necessários dias e horas de conversação para que admitissem a nova determinação. Porém, o mais difícil foi a operacionalização do documento, que a princípio foi entregue aos docentes para que o preenchimento se desse considerando a situação de cada aluno e segundo a perspectiva do profissional. No Conselho de Série do 1º Bimestre, quando os Relatórios deveriam ser entregues com as notas e demais documentos afins, fiquei surpresa com a inabilidade dos professores no preenchimento do referido documento. A dificuldade era generalizada, porém os docentes da área de exatas apresentavam maiores dificuldades que os outros. Na realidade, alguns dos docentes não conseguiram chegar à concretização do documento. Talvez, uma formação docente, como já citamos, não aprofundada o suficiente, ou ainda, que enfatize pressupostos teóricos que não asseguram uma ligação entre teoria e prática,

somadas a nossa cultura que não privilegia a ação de observar, escrever e registrar, colaborassem para o despreparo do professor em realizar as atividades propostas. Atualmente, após alguns anos de experiência, os professores ainda apresentam dificuldades no preenchimento do Relatório, embora houvesse a simplificação das exigências do Relatório proposto inicialmente. (Anexos XI a XX).

O conteúdo não assimilado era facilmente identificado pelos professores; a complexidade se concentrava no momento de interpretar as causas da não assimilação desse conteúdo. A justificativa mais freqüente era que "o aluno não apresentava pré-requisitos", porém, estávamos ali justamente para proporcionar ao aluno todos os requisitos necessários para que aprendesse. O problema era saber quais os requisitos necessários. Os docentes, principalmente aqueles que possuíam um farto número de alunos com notas abaixo da média, apresentavam sérios problemas no sentido de localizar a origem da dificuldade apresentada pelo aluno. Foi necessário que os relatórios fossem preenchidos em coletivo, sempre com uma orientação da Direção. Horas de trabalho em equipe; o Conselho de Série, ocasionalmente, precisou de dias para sua concretização. Operacionalizados os trabalhos, os relatórios preenchidos e estabelecida uma reflexão acerca do aluno e, conseqüentemente, instituída uma relação professor-aluno, se fazia necessária a execução da etapa final da proposta que compunha-se na apresentação dos trabalhos aos alunos. Enquanto Diretora, fazia questão de executar pessoalmente esta etapa. De posse dos relatórios preenchidos, me dirigia às salas de aula e os entregava aos alunos para que pudessem clarear os aspectos relacionados à sua dificuldade em aprender e às possibilidades de reabilitação que lhes seriam oferecidas, tendo a oportunidade de se manifestar livremente sobre o que lhes fora apresentado. As observações dos alunos eram as mais diversas possíveis, iam de simples aceitação a incansável relutância em admitir a deficiência. Porém, eram freqüentes os relatos onde manifestavam a insatisfação em relação aos docentes que:

" (...) explicavam poucas vezes",

" (...) tinham má vontade em responder às perguntas",

" (...) faltavam demais",

- " (...) não se importavam com os alunos",
- " (...) eram mal educados e mal humorados",
- " (...) a classe toda não compreendia suas explicações", etc ... ¹

Foi um semestre difícil, mas no Conselho Final as reprovações haviam diminuído consideravelmente em relação ao semestre passado. Considerei que a realização do Relatório Individual do Aluno levou o docente a refletir sobre as reais dificuldades do aluno quanto ao conteúdo, retomando alguns conceitos fundamentais que eram tidos pelo docente como conceitos primários, mas de importância fundamental para o aluno. Considerei também que a dificuldade de alguns docentes em identificar e expor as dificuldades do alunado os levou a considerar muitas situações que anteriormente teriam tido como desígnio a retenção. Portanto, se a inabilidade do docente era coadjuvante para a retenção de muitos alunos, que a mesma qualidade os promovesse doravante.

O fundamental a ser considerado era que o docente, necessariamente, haveria de analisar a situação do aluno que apresentasse dificuldades e propor-lhes uma possibilidade de habilitar-se. E numa outra análise o docente haveria de perceber o aluno, de considerar o "outro" e estabelecer um vínculo com esse outro, que por vezes era ignorado dentro do processo.

Atualmente, após a publicação da Deliberação S.E. 03/91, que determinou novos parâmetros para a questão da avaliação, propondo formas de registros para toda a Rede Estadual de Ensino, outras formas de indicação do processo de avaliação foram adotadas pelas Unidades da Rede Estadual, porém, o Relatório Individual do aluno continuou a ser adotado, se tornando um procedimento de rotina para o "Novaes" e para outras Escolas da região. Entretanto, o Relatório Individual do Aluno após introduzidas as modificações propostas pela Supervisão de Ensino, privado do crivo do alunado, passou a ser considerado apenas mais um documento a ser preenchido, um mero procedimento burocrático. O docente, de maneira geral, apenas relata o conteúdo não assimilado, sem especificar com clareza a natureza da dificuldade apresentada, cita muito vagamente o processo de recuperação, e de maneira geral não descrevem os resultados

¹ Atualmente, por orientação da Supervisão de Ensino, a Direção eliminou esse campo do Relatório, "roubando" novamente a palavra dos alunos.

obtidos. Nesse sentido, não só o aluno se vê prejudicado, mas o próprio docente se priva de desenvolver uma auto-avaliação necessária ao aprimoramento do seu desempenho profissional. Sendo assim, atualmente, o Relatório Individual do Aluno pouco contribui para a diminuição do fracasso escolar, a atuação do docente nesse sentido torna-se fragmentada e incompetente, reforçando ainda mais o processo de depreciação da imagem desse profissional.

Considerando a atuação da Supervisão de Ensino, que alterou o Relatório Individual do Aluno, proposto inicialmente (Anexo X), eliminando alguns campos, o que contribui para o desvirtuamento do aspecto pedagógico desse documento, a atual Direção do “Novaes” admite a contribuição que essa forma de registro tem fornecido ao processo de aprendizagem do aluno adulto, que se compreende como parte fundamental do processo de ensino e, expressa sua insatisfação diante da depreciação desse processo, sempre que necessário. Temos consciência que esse procedimento não irá sanar o deficiente contexto educacional em que se encontra a educação de adultos, porém, é mais uma possibilidade a ser considerada na procura da viabilidade do processo, que certamente exige uma reflexão profunda no que concerne às determinações do processo de interação nesse contexto tão pleno de possibilidades e intervenientes que caminha da predestinação ideológica da Escola à presença intrínseca dos rituais que determinam um contexto estereotipado.

4.2. Interação: Um processo a ser legitimado na educação de adultos.

"Já podaram seus momentos

Desviaram seu destino

Seu sorriso de menino

Quantas vezes se escondeu."

(Wagner Tiso e Milton Nascimento)

Ao interagirmos junto aos alunos adultos podemos sentir a crença que este aluno deposita na Escola, tornando-a, por vezes, uma agência de ilusões. O aluno adulto vê na escolarização a possibilidade de melhoria profissional, de aprimoramento intelectual, de ascensão social e, principalmente, de satisfação e sucesso pessoal. Ele procura na Escola a valorização que não encontra na sociedade e ele crê, acima de tudo, que encontrará na Escola educadores responsáveis e sensíveis que o tratem com respeito e consideração, onde ele será estimulado e atendido dentro de um ambiente equilibrado e competente. Nesse sentido, o professor deve conhecer de perto seus alunos, estar familiarizado com os processos através dos quais eles raciocinam para, então, ser capaz de organizar a situação de aprendizagem. Os comportamentos dos professores e dos alunos estão, portanto, dispostos em uma rede de interações envolvendo comunicação e complementação de papéis, onde expectativas recíprocas são colocadas. Nessas interações é importante que o professor procure colocar-se no lugar dos alunos para compreendê-los, ao mesmo tempo que os alunos podem, com a ajuda do mestre, conhecer as opiniões, os propósitos e as regras que este busca estabelecer para o grupo-classe. Nesse processo, mestre e aprendizes devem se respeitar como pessoas, como indivíduos que possuem experiências diferenciadas dentro de uma mesma cultura. Porém, o que o aluno adulto encontra na Escola é uma realidade deficiente, permeada por uma ideologia autoritária que desconsidera totalmente seu padrão cultural, como enfatiza Haddad ao tratar da organização dessa Escola: *"Para transmitir essa ideologia e esta cultura, para enfiar goela abaixo dos alunos o conhecimento das apostilas*

coloridas e os livros didáticos, esta escola deve ser organizada de acordo com esta violência. Deve ser uma escola que provoque a submissão. Deve ser uma escola que faça com que o aluno engula o novo como verdade absoluta, mesmo se ele for radicalmente contrário ao saber que se aprende na luta diária para sobreviver. Deve ser uma escola em que o saber sempre está na mão do professor e o silencia sempre na boca do aluno. Deve ser uma escola autoritária onde o aluno é sempre o último da hierarquia de mando." (Haddad, 1985). Nessa perspectiva é que encontramos grande parte das Escolas que atendem ao aluno adulto. Porém, não podemos esperar uma nova organização social para que se edifique uma Escola mais comprometida com a construção do saber da clientela que promove. Nesse sentido, o próprio Haddad propõe: "Se é verdade que a escola está tendencialmente organizada para atender aos interesses da classe dominante, ela não o faz de maneira absoluta. Pelo contrário, muitas vezes ela pode estar organizada a serviço dos grupos populares, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa." (Haddad, 1985).

Para que esse padrão de Escola aconteça, é preciso estabelecer um regime de parceria com o alunado. Para tanto, no interior da Escola, inicialmente há de se cuidar da rede de relações que permeiam o dia-a-dia de nossos alunos e professores. É preciso compreender a natureza dessas relações e como conduzi-las para obtenção de um contexto propício à aprendizagem, onde a relação professor-aluno seja consistente e prazerosa. Torna-se impossível aprender numa situação onde não se tem "simpatia" pelo sujeito que exerce a ação de ensinar. A magia da sedução não acontece, a partir daí nada mais pode ser construído. A conquista não acontece, o equilíbrio não se estabelece e só podemos obter dessa relação conflituosa um vencedor e um vencido.

Torna-se urgente e necessário que nós, educadores, nos desloquemos do nosso atual estado narcotizante, onde permanecemos centrados em nós mesmos, em nossa efêmera beleza e desviemos nosso olhar até o aluno, esse outro distante, por vezes estranho e exótico, resgatando sua normalidade, tornando-se igual e familiar. É preciso compreender e aceitar esse "outro" e sua realidade, mesmo que isso desvele o nosso lado vulnerável, o lado com o qual preferimos não nos relacionar porque nos remete a nossa própria deficiência, a nossa limitação diante do outro e principalmente a nossa incapacidade de aceitar-nos enquanto limite e conflito. Não nos exergamos sozinhos, o outro é nossa fonte de luz; sem ele permaneceremos, como trata Platão no mito da caverna, exergando apenas as sombras do real que se projetam nas paredes da caverna, sem nunca entender-lhes o significado, e, a partir daí, completamente impossibilitados de estabelecer qualquer processo de construção.

5. Bibliografia

- * ALVES, Rubem Azevedo. Estórias de quem gosta de ensinar. 17.ed.
São Paulo: Cortez. 1994.
- * ARROYO, Miguel G. (org.). Da escola carente à escola possível. 2.ed.
São Paulo: Loyola. 1986.
- * BASAGLIA, Franco. O homem no pelourinho Revista Educação e Sociedade.
Campinas. V.25, p. 73 a 95, Dez. 1986.
- * BORGES, Abel S. Diretor de Escola. Profissão: esperança e paixão.
Idéias nº 12. 1992
- * BOURDIEU, P., e J.C. Passeron. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- * BRANDÃO, Junito. O mito de Narciso. In Mitologia Grega. Vol. II
Cap. VI - (Texto mimeografado)
- * CALAZANS, Fernandes e TERRA, Antonia. 40 horas de esperança - O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- * CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno - realidade e ilusão. 5.ed.
São Paulo: Cortez, 1986
- * COLLARES, Cecília de Azevedo Lima. O cotidiano escolar patologizado. Espaço

de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese de Livre-docência.

Universidade de Campinas, 1994.

- * ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- * ESTRELA, Albano. “Projecto Foco - Uma Experiência de Formação de Professores por Competências”. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XX, 1986.

- * FARBER, J. El estudiante es un negro. Buenos Aires: Brújula, 1969.

- * FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- * FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

- * FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas - uma arqueologia das ciências humanas. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- * FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 1979.

- * FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- * GENTZBITTEL, Marguerite. A Causa dos alunos. São Paulo: Summus, 1993. (Novas Buscas em Educação; V. 41).

- * GEWANDSZNAJDER, F. O que é método científico. São Paulo: Pioneira, 1989.

- * GOFFMAN, Erving. Estigma. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- * GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988 (Novas buscas em educação; V. 34).
- * HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo. Educação e Sociedade. 7 (20) : 21 - 27, Jan./abril, 1985.
- * HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo no Brasil. Brasília: INEP, 1987.
- * HADDAD, Sérgio. Educação Popular em debate. In Cadernos de Educação Popular N° 13. Rio de Janeiro, 1988.
- * HELLER, A. O Cotidiano e a História. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- * LASCH, Christopher. O mínimo Eu. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- * LEBRUN, Gérard. O cego e o filósofo ou o nascimento da antropologia.
In Discurso N° 3, Revista do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo (s.d.).
- * LUDKE, Menga e André, Marli E.D.A. Perquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- * MELLO FILHO, Júlio de. O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- * NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma Escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1978.

- * NÓVOA, António (org.). As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

- * PAIN, Sara. A função da ignorância, Vol. 2. A gênese do inconsciente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- * PATTO, M.H.S. (org.). Introdução a Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

- * PATTO, M.H.S. Psicologia e Ideologia (uma introdução crítica à psicologia escolar). São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

- * PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo. T.A. Queiroz, 1993.

- * PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do Vínculo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- * PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- * ROUANET, Sérgio Paulo. A razão cativa - As ilusões da consciência: de Platão a Freud. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- * SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação de Adultos. São Paulo, SE/CENP, 1985. p.31.

- * SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A Direção e a questão pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1990. 143 p.
- * SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- * SILVA, Ezequiel T. da. Os (des)caminhos da educação: traumatismos educacionais. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- * STEIN, Murray. Narcisus. Rev. Spring. New York, 1976. (Texto mimeografado).
- * VEYNE, Paul. Acreditavam os gregos em seus mitos? - Ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- * VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- * VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

* MATTA, Roberto da. O Ofício do Etnólogo ou, como ter "Antropological Blues".

In A Aventura Sociológica. Edson Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

* NOVAES, Adauto (org.) O Olhar. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

Anexos

DELEGACIA DE ENSINO DE ITAPEVI
AVALIAÇÃO - ANO LETIVO DE 1994 - MUNICÍPIO DE ITAPEVI
CURSO SUPLETIVO

ESCOLA	TURNO	N.DE CL.	MEDIA AL/CL	TOTAL DE AL.	PROMOVIDOS	% PR.	RETI DOS	% RET.	EVA SÃO	% EV.	TR.
Floriza 2. Grau	1.s										
	1.@			148	78	52,79	-	-	70	47,29	
	2.@			90	69	76,60	-	-	21	23,33	
	3.@			72	65	90,27	-	-	7	9,72	
	2.s										
	1.@			183	121	66,12	-	-	62	33,87	
	2.@			38	26	68,42	-	-	12	31,57	
	3.@			76	69	90,78	-	-	7	9,21	
Novaes 2. Grau	1.s										
	3.@			38	30	78,94	-	-	8	21,05	
	2.s										
	1.@			138	45	32,60	-	-	93	67,39	
Novaes 1. Grau	1.s										
	T.1			30	22	73,33	8	26,66	14	46,66	
	T.2			29	11	37,93	18	62,06	9	31,03	
	T.3			33	29	87,87	4	12,12	14	42,42	
	T.4			83	48	57,83	35	42,16	35	42,16	
	2.s										
	T.1			63	47	74,60	16	25,39	30	47,61	
	T.2			69	56	81,15	13	18,84	24	34,78	
	T.3			34	32	94,11	2	5,88	14	41,17	
	T.4			56	54	96,42	2	3,57	27	48,21	
2@ Cardoso 1. Grau	T.1			64	13	20,31	13	-	38	59,37	
	T.2			109	34	31,19	17	-	58	53,21	
João Nascif 1. Grau	1.s										
	1.@			38	23	60,52	5	13,15	10	26,31	
	2.@			47	38	80,85	5	10,63	4	8,51	
	2.s										
	1.@			38	18	47,36	2	5,26	18	47,36	
	2.@			47	22	46,80	-	-	25	53,19	

Fonte: Orgãos Centrais da Secretaria de Estado da Educação.

Anexo II

DELEGACIA DE ENSINO DE ITAPEVI
AVALIAÇÃO - ANO LETIVO DE 1994 - MUNICÍPIO DE JANDIRA
CURSO SUPLETIVO

ESCOLA	TURNO	N.DE CL.	MEDIA AL/CL	TOTAL DE AL.	PROMOVIDOS	% PR.	RETI DOS	% RET.	EVA SÃO	% EV.	TR.
Moacir Suplência I	1.s T.1	1	30	30	22	73,33	8	26,66	25	83,33	
	T.2	1	29	29	20	100,00	-	-	26	89,65	
Demilson Suplência I	2.s T.2	3	18,6	56	56	100,00	-	-	32	57,14	
Moacir Suplência II	1.s T.1	1	54	54	39	72,22	15	27,77	1	1,85	
	T.2	1	55	55	49	89,09	6	10,90	-	-	
	T.3	1	52	52	52	100,00	-	-	3	5,76	
	T.4	2	19	38	37	97,36	1	2,63	9	23,68	
	2.s T.1	-	-	84	73	86,90	11	13,09	26	30,95	
	T.2	2	22,5	45	40	88,88	5	11,11	9	20,00	
	T.3	1	49	49	44	89,79	5	10,20	6	12,24	
	T.4	-	-	47	46	97,87	1	2,12	8	17,02	

Fonte: Órgãos Centrais da Secretaria de Estado da Educação.

QUADRO DE PROFESSORES - SITUAÇÃO FUNCIONAL
- ANO 1994 -

Delegacia de Ensino de Itapevi			
1º Grau	Prof. Titular	Prof. Servidor	Prof. Caráter Excepcional (não habilitados)
CBI	35	96	
CBC	95	150	
3º Série	82	86	
4º Série	80	81	
Total	292	413	
Português	12	108	68
Matemática	7	93	80
Ciência	8	75	73
História	2	100	68
Geografia	2	90	58
Inglês	1	45	34
Educação Artística	3	41	31
Educação Física	1	45	26
Total	36	597	438
2º Grau			
Português	11	32	9
Matemática	6	24	23
História	2	22	11
Geografia	1	24	12
Biologia	3	15	22
Física		12	32
Química	2	12	19
Psicologia	1	8	9
Filosofia	1	10	10
Inglês	1	13	9
Educação Artística	1	13	3
Educação Física	1	10	3
Especificar outras disciplinas	30	195	162
Total	358	1205	600

Supletivo	Prof. Titular	Prof. Servidor	Prof. Caráter Excepcional (não habilitados)
Supletivo I		6	
1º Termo		8	
2º Termo		9	
Total			
Supletivo 5º a 8º			
Português		3	3
Matemática		6	1
Ciências		3	3
História		5	
Geografia		3	1
Total			
Supletivo 2º Grau			
Português		4	2
Matemática		5	
Biologia		2	2
Física		2	6
Química			5
História		5	1
Geografia		6	
Total		67	24

Fonte: Dados fornecidos pela Delegacia de Ensino de Itapevi.

MOVIMENTAÇÃO ANUAL DOS ALUNOS
ANO LETIVO - 1990

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO

Modalidade	Turmas	Nº de alunos matriculados	Promovido	% Promoção	Retidos	% Retidos	Evasão	% Evasão
Suplência I	1º Semestre							
	T.1	81	33	40,74	14	17,28	34	41,97
	T.2	69	40	57,97	13	18,84	16	23,18
	T.3 *							
	T.4	41	24	58,53	8	19,51	9	21,95
	2º Semestre							
	T.1	45	13	28,88	8	15,09	24	53,33
	T.2	53	27	50,94	5	9,43	21	39,62
Suplência 2º Grau	T.3 *							
	T.4	41	32	78,04	1	2,43	9	21,95
	1º Semestre							
	1º Série **	76	22	28,94	4	5,26	50	65,78
	2ª Série	32	23	71,87	1	3,12	8	25,00
	3ª Serie	28	27	96,42			1	3,57
	2º Semestre							
	1ª Série *							
2ª Série *								
3ª Serie *								

* - Termos e Séries não oferecidos pela U.E.

** - Série com duração anual.

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

MOVIMENTAÇÃO ANUAL DOS ALUNOS
ANO LETIVO - 1991

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO

Modalidade	Turmas	Nº de alunos matriculados	Promovido	% Promoção	Retidos	% Retidos	Evasão	% Evasão
Suplência I	1º Semestre							
	T.1	102	60	58,82	8	7,84	34	33,33
	T.2	49	33	67,34	1	2,04	15	30,61
	T.3	52	26	50,50	11	21,15	15	28,84
	T.4	50	44	88,88	1	2,00	6	12,00
	2º Semestre							
	T.1	49	22	44,89	7	14,28	20	40,81
	T.2	101	65	64,35	4	3,96	32	31,81
T.3	53	24	45,28	9	16,98	20	37,73	
T.4	43	20	46,51	6	13,95	14	32,55	
Suplência 2º Grau	1º Semestre							
	1ª Série *	144	34	23,61	7	4,86	103	71,52
	2ª Série	39	25	64,10	2	5,12	12	30,76
	3ª Série **							
	2º Semestre							
2ª Série	23	14	60,86			9	39,13	
3ª Série	26	20	76,92	2	7,69	4	15,38	

* - Séries com duração anual.

** - Termo e / ou Curso não oferecido no Semestre

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

MOVIMENTAÇÃO ANUAL DOS ALUNOS
ANO LETIVO - 1992

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO

Modalidade	Turmas	Nº de alunos matriculados	Promovido	% Promoção	Retidos	% Retidos	Evasão	% Evasão
Suplência I	1º Semestre							
	T.1	104	65	62,50	13	12,50	26	25,00
	T.2	55	33	60,00	9	16,36	13	23,63
	T.3	55	46	88,46	1	1,81	8	14,54
	T.4	52	35	67,30	2	3,84	15	28,84
	2º Semestre							
	T.1	108	69	63,88	7	6,48	32	29,62
	T.2	96	68	70,83	5	5,20	23	23,95
T.3	106	41	38,83	7	6,60	34	32,07	
T.4	100	65	65,00	7	7,00	28	28,00	
Suplência 2º Grau	1º Semestre							
	1ª Série *	50	33	66,00			17	34,00
	2ª Série	49	41	83,67	2	4,08	6	12,24
	3ª Série	23	16	69,56	2	8,69	5	21,73
	2º Semestre							
2ª Série	32	25	78,12			7	21,87	
3ª Série	46	42	91,30			4	8,69	

* - Série com duração anual.

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

MOVIMENTAÇÃO ANUAL DOS ALUNOS
ANO LETIVO - 1993

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO

Modalidade	Turmas	Nº de alunos matriculados	Promovido	% Promoção	Retidos	% Retidos	Evasão	% Evasão
Suplência I	1º Semestre T.1 *							
	T.2	53	28	52,83	10	18,86	15	28,30
	T.3	54	33	61,11	7	12,96	14	25,92
	T.4	107	67	62,61	13	12,14	27	25,23
	2º Semestre T.1 *							
	T.2	38	18	47,36	3	7,89	17	44,73
	T.3	83	68	81,92			15	18,07
	T.4	89	69	77,52	1	1,12	19	21,34
Suplência 2º Grau	1º Semestre 1ª Série **	51	27	52,94	1	1,96	23	45,09
	2ª Série	54	44	81,48			10	18,51
	3ª Série	33	26	78,78	4	12,12	3	9,09
	2º Semestre							
	2ª Série	35	28	80,00			7	20,00
	3ª Série	47	41	87,23			6	12,76

* - Termo e / ou Série não oferecidos no Semestre

** - Série com duração anual.

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

MOVIMENTAÇÃO ANUAL DOS ALUNOS
ANO LETIVO - 1994

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO

Modalidade	Turmas	Nº de alunos matriculados	Promovido	% Promoção	Retidos	% Retidos	Evasão	% Evasão
Suplência I	1º Semestre							
	T.1	30	22	73,33	8	26,66	14	46,66
	T.2	29	11	37,93	18	62,06	9	31,03
	T.3	33	29	87,87	4	12,12	14	42,42
	T.4	83	48	57,83	35	42,16	35	42,16
	2º Semestre							
	T.1	63	47	74,60	16	25,39	30	47,61
	T.2	69	56	81,15	13	18,84	24	34,78
	T.3	34	32	94,11	2	5,88	14	41,17
	T.4	56	54	96,42	2	3,57	27	48,21
Suplência 2º Grau	1º Semestre							
	1ª Série **	138	45	32,60			93	67,39
	2ª Série *							
	3ª Série	38	30	78,94			8	21,05
	2º Semestre							
	2ª Série *							
	3ª Série *							

* - Termos e / ou Série não oferecidos pela U.E.
** - Série com duração anual.

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

QUADRO DEMONSTRATIVO

TOTAIS DE NOTAS ABAIXO DA MÉDIA - 1990 / 1994

E.E.P.S.G. "JOSÉ DOS SANTOS NOVAES"
CURSO SUPLETIVO - 2º GRAU

Ano	Turmas	Português	E.A.	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia	Inglês	Total
1990	1º Semestre										
	1ª Série	19	9	20	3	30	60	42	21	-	204
	2ª Série	6	-	3	0	12	15	21	5	1	63
	3ª Série	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0
	2º Semestre										
	1ª Série (cont)	51	5	44	10	73	80	52	41	-	356
	2ª Série *										*
3ª Série *										*	
1991	1º Semestre										
	1ª Série	32	5	55	21	75	83	90	31	-	392
	2ª Série	4	0	5	2	22	31	24	2	1	91
	3ª Série *										*
	2º Semestre										
	1ª Série (cont)	18	0	28	9	34	24	19	11	-	143
	2ª Série	9	-	11	0	6	14	6	1	0	47
3ª Série	4	-	2	0	20	1	5	8	3	43	
1992	1º Semestre										
	1ª Série	31	0	21	6	43	21	16	17	-	155
	2ª Série	16	-	28	2	30	15	0	4	10	105
	3ª Série	18	-	14	0	29	8	3	12	11	95
	2º Semestre										
	1ª Série (cont)	12	0	15	2	20	18	15	11	-	93
	2ª Série	4	-	9	5	12	9	8	0	3	50
3ª Série	28	-	23	13	26	14	10	1	2	117	
1993	1º Semestre										
	1ª Série	17	0	20	7	11	28	4	14	-	101
	2ª Série	22	-	2	0	27	31	16	2	17	117
	3ª Série	17	-	20	0	42	14	3	1	12	109
	2º Semestre										
	1ª Série (cont)	31	0	42	0	7	47	8	0	-	135
	2ª Série	4	-	0	0	0	0	0	4	0	8
3ª Série	0	-	0	0	0	8	0	0	0	8	
1994	1º Semestre										
	1ª Série	107	-	180	27	165	83	49	47	-	658
	2ª Série *										*
	3ª Série	20	-	8	3	36	0	3	3	-	73
Total	5	470	19	550	110	720	604	394	236	60	3163

OBS: 1. A U.E. não ofereceu o Curso de Suplência 2º Grau, realizando a conclusão da 1ª Série iniciada no 1º Semestre. 2. * = Séries não oferecidas no Semestre. 3. - = Disciplina não oferecida na Série.

Fonte: Dados fornecidos pela Unidade Escolar.

**RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO
(MODELO INICIAL)**

ALUNO: _____	SÉRIE: _____	Nº _____
PROFESSOR: _____	DISCIPLINA: _____	
ANO: _____	SEMESTRE: _____	BIMESTRE: _____
- CONTEÚDO NÃO ASSIMILADO: _____		
- CAUSAS DA NÃO ASSIMILAÇÃO: _____		
- PROPOSTA PARA RECUPERAÇÃO: _____		
- OBSERVAÇÕES DO ALUNO: _____		
- RESULTADOS ATINGIDOS NO BIMESTRE: _____		
DATA: _____		
ASSINATURA DO PROFESSOR: _____		
ASSINATURA DO ALUNO OU RESPONSÁVEL: _____		

OBS: Relatório utilizado na Unidade Escolar, de 1989 a 1991.

Supletivo 3º C

História

3º Bimestre

29 09 94

Independência do Brasil, constituição (1824), Abdicação, Período Regencial.

Por causas das aulas serem
muitas, longe, o professor explica a matéria para
quase 4 dias ou mais para ter aula assim em esquiso
a matéria para a prova trabalho sobre o
conteúdo não assimilado

FONTE: Documento cedido pela E.E.P.S.G. "José dos S. Novaes".

VIDE-VERSO

CRÍTICAS *

- * O professor se recusou a preencher o relatório, percebe-se claramente que foi a aluna que preencheu o Relatório.
- * Na proposta de recuperação não se discriminou que tipo de trabalho seria adotado.
- * Campos em branco.

Nome: Suplência Série: 6^aB
 Disciplina: Matemática
 Data: 29 09 94
 Turma: 1^o

Pel sobre a seguir, apresento as atividades de...
 as atividades de...

Equações de 1^o grau

Assimilação

Trabalho com exercícios

para serem resolvidos

FONTE- Documento cedido pela E.E.P.S.G. "José dos S. Novaes".

CRÍTICAS :

- * Não especificou as causas que dificultaram a assimilação.
- * Campos em branco.

8ª A

Juplândia

1.º Bimestre História

29 09 93

Portugal, Espanha, Renascimento, Estado Moderno, Independência Americana e Iluminismo.

Quando entrei na escola, já tinha passado metade do ponto, fiquei dez anos sem estudar e retornei agora, não consegui assimilar a matéria

Um trabalho para fazer em casa, ponto para a participação em classe e conceito do aluno.

CRÍTICAS :

- * O aluno preencheu o Relatório.

- * Não se detalhou o trabalho que seria adotado para a recuperação do aluno.

- * Campos em branco.

Suplência 6^aB
Matemática
29 09 94

1^o

Propriedades distributiva
da Potenciação; simplificação de uma expressão; Razão;
Equações de 1^o grau
Assimilação; falta de atenção

Trabalho e exercícios
para resolver

FONTE: Documento cedido pela E.E.P.S.G. "José dos S. Novaes".

CRÍTICAS :

- * Não explicou o que o “aluno não assimila”, e porquê não assimila.

- * Não detalhou o tipo de trabalho a ser adotado para recuperação do aluno.

- * Campos em branco.

ANEXO XV

Aluno(a): _____

Curso: Supletivo Série: 5º A

Professor(a): _____

Disciplinas: Português

Bimestre: 1º Bim

Data: 18/10/94

Relatório mensal explicitando as deficiências relativas aos problemas de aprendizagem e proposta de recuperação individual.

Discriminação dos conteúdos não assimilados: Frases, Orações, Letras e Fonemas, Elementos de Comunicação, Interpretação e Substantivos

Aspectos de não aprendizagem: Raciocínio muito lento

Revisão da matéria Trabalho escrito com dados

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) professor(a)

CRÍTICAS :

* Não determinou em que situação do conteúdo o aluno apresenta “raciocínio lento”.

* Campos em branco.

Leia-se, Não determinou

ANEXO XVI

Aluno(a) _____

Curso: Supletiva Série: 5ª B

Professor(a) _____

Disciplina: Português

Bimestre: 1º Bim

Data: 18.10.94

Relataria com a finalidade de explicar as deficiências relativas aos problemas de aprendizagem e a proposta de recuperação individual.

Discriminação dos conteúdos não assimilados: Frases, Fraseo, Substantivo e Interpretação de Texto

Causas da não aprendizagem: Raciocínio muito fraco

Proposta individual para recuperação: Trabalho escrito com revisão da matéria dada

Resultados obtidos:

Observações:

CRÍTICAS :

* Não especificou em que situação o aluno apresenta “raciocínio lento”.

* Campos em branco.

ANEXO XVII

Aluno(a) _____
Professor(a) _____
Disciplina: 1º B.

Curso: Supletivo 6º B
Disciplina: Português
Data: 18/10/94

Relatório descritivo explicando as dificuldades relativas aos problemas de aprendizagem e proposta de recuperação individual

Discriminação dos conteúdos não assimilados: Substantivos, Sujeito e Predicado e Interpretação de Texto

Causas da não aprendizagem: Indisciplinas e Paciência lenta

Proposta individual para recuperação: Trabalho escrito com revisão materiais dados.

Resultados obtidos:

Observações:

Prof. _____

Diretor(a) _____

CRÍTICAS :

- * Indisciplina não aponta as razões das dificuldades na compreensão do conteúdo.
- * Não especificou em que situação de aprendizagem o aluno apresenta “raciocínio lento”.
- * Campos em branco.

ANEXO XVIII

ALUNO: _____ CURSO: Sup. SÉRIE: 7-A

PROFESSOR(A): _____

DICIPLINA: Geografia

Bimestre: 1º DATA: 26 / 10 / 94

Relatório Bimestral Explicitando as Deficiências Relativas aos Problemas de Aprendizagem e Propostas de Recuperação Individual.

DIFICILTAÇÃO dos Conteúdos não Assimilados: O relacionamento da criança entre si e as relações de trabalho.

Causas da não Aprendizagem: Não possui raciocínio lógico.

Propostas Individuais para Recuperação: Entregar em anexo todo conteúdo aplicado no bimestre.

Resultados Obtidos: _____

Observação: _____

Ass. DIRECTOR: _____

Ass. Prof. _____

CRÍTICAS :

* Não especificou em que situação de aprendizagem o aluno deixa apresentar raciocínio lógico.

* Campos em branco.

ANEXO XIX

Sup. 7ª A

Disciplina 1º
Data 26 10 94

Geografia

relatório bimestral explicitando o conteúdo trabalhado e as dificuldades encontradas e proposta de recuperação individual.

Conteúdo dos conteúdos não assimilados: O Relacionamento do homem entre si e as relações de trabalho.

Não sabe interpretar.

Conteúdo por recuperar: Entregar em Anexo todo conteúdo aplicado no bimestre.

CRÍTICAS :

* Não especificou em que situação de aprendizagem o aluno deixa apresentar raciocínio lógico.

* Campos em branco.

Leia-se, raciocínio

ANEXO XX

Supl. 10C
Portugues

30

10 94

... explicitamente ...

... regras de acentuação ...

... Falta de pronomes - não fixação da conteúdo

... Trabalho sobre travessão - com aplicação prática das regras de acentuação

Resultados obtidos:

Observações:

FONTE : Documento cedido pela E.E.P.S.G. "José dos S. Novaes",

vide-verso:

CRÍTICAS :

* Não especificou quais são os pré-requisitos necessários.

* Campos em branco.