

CÉLIA VILLASANTI PEREIRA



1290000143



FE

TCC/UNICAMP P414e

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Faculdade de Educação**

- 1997 -

CÉLIA VILLASANTI PEREIRA

*Para minha amiga
Sônia com carinho
e amizade.*

Célia

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Monografia apresentada como exigência parcial
para a obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Sílvio A.
Sánchez Gamboa.

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Faculdade de Educação**

- 1997 -

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

PARECER

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho especialmente ao meu
marido José Teodoro Júnior e aos meus filhos
Afonso e Beatriz.*

Obrigado por estarem comigo nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

- ◆ *Em primeiro lugar agradeço a Deus por me dar a oportunidade de ter cursado essa Faculdade, conhecido tantas pessoas boas e aprendido coisas que levo para minha vida.*
- ◆ *Agradeço aos meus pais pelo incentivo e apoio em muitos momentos desse curso estiveram presentes para que eu pudesse continuar minha caminhada.*
- ◆ *Gostaria de deixar registrado os meus agradecimentos ao corpo docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, pela dedicação nesses quatro anos de curso.*
- ◆ *Ao meu orientador, Prof. Dr. Sílvio A. S. Gamboa, que muito contribuiu para a realização desse trabalho com suas valiosas orientações e principalmente por fazer-nos acreditar em nossos potenciais.*
- ◆ *Em especial às professoras Maria Eugênia de Lima e Montes Castanhos e Alzira L. C. Camargo que me fizeram percorrer os caminhos da pesquisa científica. Com sensibilidade, dedicação e paciência souberam, no decorrer de todo curso, orientar-me para melhor realização desse trabalho.*
- ◆ *Às professoras de prática Maria Rosa Marafon, Igínia C.F. Silva, Marina Macedo Arruda, Edwiges R. P. Camargo, Ady Córrea do Nascimento, Suzy M.N.O. Pregnollato que nos iniciaram nos caminhos da prática educativa, sem a qual esse trabalho não teria sido possível.*
- ◆ *De maneira muito especial ao corpo docente da FUMEC que comigo trabalharam. Destaco o apoio das professoras Josenilda Matos de Lima e Sônia Regina Ferreira de Oliveira e da coordenadora Denise A. Serino por suas importantes contribuições.*
- ◆ *Com carinho, ao grupo de alunos adultos trabalhadores que muito me ensinaram, principalmente que o ato de educar é sobretudo um ato político e de que é necessário continuarmos resistindo à opressão que nos é imposta pelo sistema econômico.*
- ◆ *Agradeço à Luis A. V. Rojas pelo auxílio e impressão final do texto.*

“Fazer é criar, inventar é encontrar. Dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro. Eu conduzo a forma para o mundo do ISSO. A obra criada é uma coisa entres coisas, experienciável e como uma soma de qualidades. Porém à aquele que contempla com receptividade ela pode amiúde tornar-se presente em pessoa”.

Matin Buber

| |
|----------------|
| SUMÁRIO |
|----------------|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|------|
| ÍNDICE DOS ANEXOS | vii |
| RESUMO | viii |
| INTRODUÇÃO | 01 |
| CAPÍTULO I | |
| PERCURSOS METODOLÓGICOS | 06 |
| CAPÍTULO II | |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 15 |
| CAPÍTULO III | |
| O CURSO DE SUPLÊNCIA I - FUMEC- CAMPINAS: DO TEXTO AO CONTEXTO | 29 |
| CAPÍTULO IV | |
| A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| BIBLIOGRAFIA | 68 |
| ANEXOS | 71 |

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I - TEXTO DA LEI 9.394/96 - COMENTÁRIOS

ANEXO II - PROJETO DE LEI MUNICIPAL n. 5830 - 16/09/87

ANEXO III - DIÁRIO OFICIAL DE CAMPINAS - 23/09/97

**ANEXO IV - SUBSÍDIOS PARA A SUPLÊNCIA I - ESTRUTURA,
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.**

**ANEXO V - DOCUMENTO DAS ATIVIDADES BÁSICAS DO COOR-
DENADOR PEDAGÓGICO.**

**ANEXO VI - ENTREVISTA COM A AGENTE DE APOIO DA UNIDADE
ESCOLAR.**

**ANEXO VII- ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
E COM AS PROFESSORA DA UNIDADE ESCOLAR
PESQUISADA.**

**ANEXO VIII - FOTOS DAS PROFESSORAS J.M. L. e R.F.O. CLASSE
DE PEB III e da INSTITUIÇÃO PESQUISADA - Núcleo
“João Gumercindo Guimarães”**

RESUMO

“Educação de Adultos na Construção da Cidadania” é uma monografia cujo objetivo é estudar o modo como a sociedade brasileira vem se posicionando perante o cidadão iletrado. Estuda o papel e a importância da Educação de Adultos na emancipação político-social do adulto analfabeto.

Metodologicamente, essa pesquisa se fundamenta na corrente fenomenológica e segue as orientações da pesquisa-participante utilizando-se de dados obtidos a partir da vivência cotidiana da educação de adultos na FUMEC - Campinas.

Desse estudo resultou a percepção da marginalização histórica do analfabeto adulto, desde a República até os dias atuais e sem perspectiva de mudanças para o futuro.

Concluimos que a mudança qualitativa dessa situação de exclusão social somente será alterada como resultado das lutas sociais, com participação efetiva não só do educando adulto mas principalmente do educador, de quem se requer consciência crítica, compromisso social e opção política.

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico é o resultado de estudos e reflexões realizadas no decorrer de quatro anos do curso de Pedagogia, no qual foram trabalhados conceitos, de forma integrada e interdisciplinar, pelo corpo docente. Procurei sistematizar nessa pesquisa o resultado de todo um processo de formação na área educacional e principalmente da minha prática de estágio desenvolvida no 3º ano, em que tive a oportunidade de desenvolver um projeto na FUMEC intitulado “Alfabetização de Adultos: metodologia do trabalho docente e não-docente”.

Porém, agora procuro desenvolver aspectos mais amplos e significativos através de documentos, leituras e entrevistas na tentativa de desvelar o que de mais significativo marcou a história da educação de adultos no Brasil e quais foram os fatores determinantes que limitaram-na.

Nesse sentido, os motivos que me levaram a estudar este tema, além de ser fruto de uma atividade de estágio que me permitiram descobrir e tomar contato com a questão da educação de adultos no Brasil, é a percepção da importância da educação num país em que os índices de analfabetismo e alfabéticos-funcionais são bastante elevados impedindo a formação de uma nação cidadã, crítica e participativa, capaz de superar seus profundos

problemas sociais rumo a uma sociedade mais humana, justa, igualitária, pluralista e democrática. Assim, a questão da educação de adultos não é mera questão de didática, mas antes uma opção profundamente política que contém uma crítica social e um projeto de sociedade.

Refletir sobre essa questão requer que sejam retomados alguns conceitos como cidadania, igualdade e a relação cidadania-educação, bem como seus elementos filosóficos implícitos.

Essa monografia pretende se voltar para a questão da cidadania, tema norteador da pesquisa, na perspectiva da construção de uma sociedade democrática, de maneira a permitir uma análise, ainda que introdutória, sobre cidadania em sua relação com a educação.

Emerge nessa problemática o aspecto existencial do analfabeto. Cabe discutir o modo pelo qual ele se vê no mundo e na sociedade (que são letrados) e o modo pelo qual atribui sentido ao seu viver. Acredito que o adulto ao procurar uma escola encontra-se inicialmente num estado de querer aprender, de estar inconformado com a idéia de ter passado a vida analfabeto, se achando um "cabeça dura" e duvidando de sua capacidade.

Ao se matricular na escola essa pessoa assume uma tentativa de modificar sua realidade. O papel do professor ultrapassa em muito a questão didática alcançando níveis profundos das relações humanas, envolvendo aspectos psicológicos, filosóficos e políticos, entre outros.

O sentido da relação EU-OUTRO, não só entre o professor e o aluno, mas principalmente entre o educando e a sociedade que, se num primeiro momento é uma relação de exclusão e de opressão, deve modificar-se rumo à integração e à emancipação dessas pessoas.

O sistema precisa estar presente de forma orgânica, refletindo a realidade concreta da escola e respeitando sua dinâmica interna. É dessa forma que se trabalha a construção de um projeto político pedagógico.

Se o que desejamos é a formação do NÓS enquanto entes iguais resultantes da relação EU-OUTRO, então torna-se necessário a construção de um sistema educacional cuja base seja o espírito cooperativo e o novo conceito de autoridade que emerge não é mais o do poder de mando mas é o da autoridade como liderança, como coordenação, como condução do mais experiente sobre o menos experiente, sempre num sentido de orientação respeitosa e democrática, despertadora e respeitadora da liberdade e da autonomia do sujeito (o que exclui necessariamente qualquer tratamento do outro como objeto). Em outras palavras, não basta a construção de um sistema educacional é preciso que a base desse sistema seja a PESSOA HUMANA.

Esse estudo monográfico nasceu, portanto, da recusa ao tratamento indigno que historicamente vem sendo dado ao analfabeto, tendo negada sua dimensão humana na medida em que é excluído da cultura letrada por um sistema social alienante e uma política educacional excludente e elitista.

Essa monografia pretende chamar a atenção para essa temática, colocando-a como um ponto inicial de discussão, que pode desmembrar-se em muitos outros aspectos que se inter-relacionam direta e indiretamente.

Não temos a ilusão de que o simples processo de escolarização irá lhes devolver a cidadania e a dignidade negada. Sabemos que a luta é bem maior e que envolve questões bem mais profundas, como as relações entre as classes sociais e a estrutura capitalista, mas também sabemos que a educação está inserida, como aspecto relevante, nesse processo.

Em termos estruturais, o trabalho monográfico inicia-se com o trajeto metodológico percorrido, discutindo questões referentes a concepção de

ciência, papel e neutralidade do pesquisador e recorte epistemológico do objeto.

No segundo capítulo faço algumas considerações sobre a história da educação de adultos no Brasil, levantada a partir de documentos, teses e leituras afins.

Já no terceiro capítulo estudo a estrutura e funcionamento da FUMEC no aspecto mais geral, onde desenvolvi um projeto no ano de 1996. Procuro abordar sua origem histórica através de Deliberações, Diário Oficial, entre outros documentos e as influências políticas que sofreram a Fundação e seus integrantes.

Por fim, no último capítulo, ao tratar sobre a educação de adultos na construção da cidadania, procurei mostrar as necessidades urgentes de se ter um educador resistente aos paradigmas importados, à globalização e a nova concepção neoliberal de educação muito presente em nossas escolas hoje.

Desenvolvo também o aspecto da produção do conhecimento e da aprendizagem para esse de aluno adulto que muito dificilmente alcança níveis elevados de abstração. Isto envolve concepções de filosofia da educação, concepção de educação do professor, o seu relacionamento com o grupo escolar, a identificação do que o aluno significa para ele e vice-versa, quais os compromissos que a escola exige do professor, o que significa avaliar, etc.

Na consideração final procuro alinhar os conceitos desenvolvidos na pesquisa trazendo a problemática para o contexto atual e suas implicações hoje. Também nesse momento deixo algumas questões para que esse tema continue a ser explorado pois muitos aspectos certamente não foram possíveis serem abordados.

“É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de conclusivo esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori”.

Karl Marx

CAPÍTULO I

PERCURSOS METODOLÓGICOS

“O trabalho com o adulto, baseado na metodologia da pesquisa-ação, vem apontando para o processo de produção do conhecimento, desenvolvendo a consciência sobre a realidade como potencialmente educativa. O conhecimento se produz no processo de transformação da realidade. ...O objetivo da pesquisa é a ação transformadora dos envolvidos de forma constante, recentemente autônoma e autenticamente em um processo espiral de ação-reflexão-ação.”

Giubilei, 1993:53

A educação brasileira vem sendo marcada por modelos fragmentados e tecnicistas, baseada numa concepção tradicional de educação que privilegiam meios e não fins. Essa realidade influencia não somente a educação infantil mas também a educação de adultos, daí a necessidade de se ter um educador compromissado com sua prática tendo a visão do processo como um todo.

Esse é sem dúvida um dos graves problemas que a educação de adultos no Brasil enfrenta e quando o adulto não encontra nos cursos oferecidos nenhuma preocupação com sua história de vida, seu trabalho, suas

experiências, enfim uma visão mais abrangente dos fatos certamente não terá nenhum interesse por essa escola desanimando e desistindo de estudar.

Foi pensando nestes aspectos que faremos uma breve análise do trabalho sobre educação de adultos. Assim, o presente projeto de pesquisa é de natureza teórico-prática. É teórico porque o estudo de metodologias educacionais envolve a necessidade de toda uma fundamentação em conceitos filosóficos, políticos e educacionais, explícitos ou implícitos na prática educativa. É prático porque depende da inserção e da vivência do pesquisador no campo de estudo, observando a prática dos professores, auxiliando nessa prática, trabalhando na montagem de material didático, inter-relacionando-se com os alunos, etc., de forma a obter a visão interna da metodologia aplicada à alfabetização de adultos, percebendo seus valores subjacentes, seus objetivos, linhas de conduta e resultados. Esse conjunto teórico-prático forma o objeto que pretendo estudar.

Demo (1991) traz importantes contribuições referentes ao processo de produção do conhecimento científico, sobre a demarcação do objeto, a definição de ciência e seus desdobramentos. Afirma que não se pode emitir um conceito tranquilo de ciência partindo de algo evidente e inquestionável e chegando a algo também evidente e inquestionável. O que se pode fazer, segundo esse autor, é apresentar uma proposta de definição da ciência, mas que fique claro que existem outras concepções.

A ciência nesse sentido, se encontra envolvida num processo histórico, sendo ela também um fenômeno histórico e, assim como numa relação em cadeia, dependente da concepção de realidade que se tem.

"(...) captar dialeticamente a realidade supõe que a vejamos dialeticamente. Por outra é impossível mostrarmos dialeticamente que a realidade é dialética, porque uma supõe a outra" (DEMO, 1991:30).

A produção do conhecimento se dá numa relação intrínseca entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível a ser estudado, quer dizer, o primeiro deve estar “apto” para o conhecimento, e o segundo, “acessível” ao sujeito. Essa dinâmica segue uma relação de inter-dependência para que possa haver processo do conhecimento.

Então, é fundamental saber qual a participação do sujeito e do objeto para a resolução de um determinado problema, fazendo assim a delimitação do objeto que iremos pesquisar.

Fazer a delimitação do que vou pesquisar requer a revelação do porquê de meus questionamentos, o que vou buscar, o que pretendo, a quem irá interessar essa pesquisa, etc. A demarcação científica pretenderá separar o que é e o que não é científico. Aranha (1993), ao analisar o conhecimento científico, separa-o das diversas formas de compreensão do mundo, entre os quais o conhecimento de senso comum e o científico.

O conhecimento de senso comum é marcado pela sua acriticidade porque não problematiza a relação sujeito-objeto. Contudo, é uma forma de conhecimento universal, ou seja, mesmo o cientista mais rigoroso quando está fora do campo de sua especialidade é também um homem comum e usa o conhecimento espontâneo no cotidiano de sua vida, que é uma habilidade de conviver criativamente com as situações da vida.

O senso comum é uma forma válida de conhecimento, o saber popular é baseado nele e deve ser considerado importante, simbólico, porém tomando cuidado para não cair no extremo oposto das crendices, superstições, etc.

Por outro lado, *ideologia*¹, entendida aqui como justificação de posições sociais, não é considerada como ciência, mas está intrinsecamente ligada à ciência social. Isso quer dizer que a ideologia oferece um tipo de

¹ Esse conceito é desenvolvido por Aranha (1993), cap V, p:35.

explicação para a realidade social que tende a ocultar as causas fundamentais da divisão social em classes. Contudo, é impossível a total isenção de vieses ideológicos porque o cientista é uma pessoa historicamente situada e condicionada que carrega consigo os valores de sua classe e que irão influir na produção do conhecimento. A ciência é por definição um fenômeno questionável e não pode ser entendida como combate à ideologia. Essa pretensa isenção seria a própria ideologia sob a estratégia do convencimento. A solução para distinguir ideologia de ciência é, além do controle interno exercido pelo pesquisador, a abertura para as críticas da comunidade científica.

A ideologia, ao contrário do senso comum, pode ser muito sofisticada, sendo produzida por pessoas "versadas intelectualmente". Como exemplo disso temos a ideologia nazista que, para pregar a superioridade ariana sobre os demais povos, buscou elementos de erudição acadêmica para dar maior credibilidade a seus objetivos. Vemos então, que o caráter ideológico é buscado no uso que se faz a ciência para atingir seus fins, podendo se esconder através de uma linguagem científica alcançando o valor de um mito indiscutível.

Ao analisar o fenômeno ideológico nos deparamos com outras questões como a do poder e a da desigualdade social, importante aspecto a ser considerado para o desenvolvimento dessa pesquisa. O fenômeno do poder distingue-se pela *não contestação* legitimando-se sem oposição, para isso é essencial para o poder construir crenças para que seja legitimado de forma efetiva. O papel da ideologia é fundamental pois camufla a real situação de opressão, fazendo predominar os valores de uma elite e dando aparência que tudo é normal, natural e imutável.

Pelo exposto percebemos que a própria leitura que realizamos do mundo, ou seja, a lente que condiciona o nosso olhar, é construída

historicamente sendo, simultânea e dialeticamente condição e condicionamento da compreensão da realidade a nossa volta. Assim, vemos que a ideologia e ciência formam uma relação interna onde uma contém a outra e vice-versa:

A abstração necessária para esse processo é outro trabalho difícil, pois exige o desmembramento do problema em partes estanques sem perder a idéia do todo. A ciência enquanto processo deve, como Demo nos coloca, evitar os extremos do dogmatismo e do relativismo baseando-se num conhecimento sistemático, metódico, explicativo e desvelador da realidade.

Os primeiros passos que o cientista precisa fazer é colocar uma ordem formal, organizando as categorias que circundam o objeto, surgindo assim um horizonte claro a ser estudado, são classificados:

- a) precisão nos termos para não dar margem a ambigüidades;
- b) descrever e explicar sem uma linguagem inteligível mas com transparência;
- c) distinção das variadas facetas, não emaranhando termos;
- d) classificação de forma nítida, sistematizada - recorte do objeto;
- e) colocar ordem no tratamento do tema -começo, corpo e conclusões.

A coerência tem que vir conjuntamente com a prática do pesquisador, mostrando a efetividade de seu trabalho.

O segundo critério formal interno é a consistência, sendo definido como sendo a capacidade de resistir a contra-argumentos, tornando-se resistente. É exatamente o que não acontece com a maioria das obras científicas, pois não foram obedecidos critérios formais de sistematização não adquirindo consistência, profundidade.

A maioria dos critérios metodológicos visa a objetivação que nada mais é que a tentativa de controlar a ideologia, dado que sua presença é inevitável. O grande mérito da objetivação é expor a limitação de nossos conhecimentos, quer porque não possamos conhecer todos os aspectos ao mesmo tempo, quer porque nossa delimitação do objeto, apesar de útil, nos retira a visão do todo. Isto nos coloca na condição de pesquisadores em eterno processo de depuração do conhecimento em relação às suas imperfeições. Eis aqui alguns cuidados metodológicos comuns que explicitam o compromisso com a objetivação: espírito crítico, rigor no tratamento do objeto, atitude distanciada em relação ao objeto para não confundir o Ser com aquilo que Deveria Ser ou que Gostaríamos que Fosse, profundidade, ordem de análise, dedicação vocacionada, abertura à crítica, leitura assídua dos clássicos e dedicação aos estudos metodológicos.

Toda teoria científica deveria ser analisada somente a partir dos seus critérios internos. Contudo, não podemos negar a existência de fatores externos como a opinião dominante num determinado meio científico, a predominância de uma escola, a predominância de um argumento de uma autoridade no assunto, etc. Assim sendo, um bom critério externo é o da abertura à intersubjetividade, ou seja, o reconhecimento dessas influências e suas explicitações e exposição ao debate.

Nos reportando à forma como as escolas concebem a produção-transmissão do conhecimento, vemos que ela trabalha o processo de forma fragmentada, seus conteúdos não levam em conta a realidade do educando que ali está, não é contextualizada. Também o aluno é entendido de forma abstrata, idealizada, como coloca Garcia:

“Já faz parte do senso comum dos professores que a prática pedagógica deva partir da realidade do aluno. No entanto, o que se observa nas escolas é a desconsideração do

conhecimento que o aluno adquire fora da escola antes de entrar na escola. É como se ele fosse tabula rasa, sendo desconsiderado até o conhecimento que já traz sobre a língua. (GARCIA, 1985: 59).

O educando nesse contexto é colocado à parte, não havendo uma visão da totalidade de sua vida. Reflexões para que o educador mude sua conduta e por conseguinte mude a estrutura educacional vigente são muitas, mas o que vemos na prática escolar é a falta de compromisso e responsabilidade. Querer mudar entendendo o processo de conhecimento de forma fragmentada é dicotomizar o ser humano na sua essência.

Minha perspectiva de trabalho visa justamente não cair nas teias da fragmentação positivista de ciência que está por trás da concepção dominante de currículo. Essa posição encontra, inclusive, apoio na proposta da FUMEC que também tenta ver o aluno como um todo bem como integrar o ensino à sua realidade e condições pessoais.

Nesse sentido, um referencial filosófico importante para este trabalho será a fenomenologia². De acordo com essa corrente, não há cisão entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como não há subjetividade e objetividade pura. Também não há pretensão à neutralidade, concebida aqui como mito e, portanto, suporte ideológico.

“A fenomenologia entende a relação homem- mundo como uma totalidade e não desvincula a consciência do objeto do conhecimento. A consciência é sempre direcionada pela intencionalidade do sujeito e essa intencionalidade participa da construção do objeto de conhecimento que sempre será um objeto para o sujeito, ou seja, há uma relação de significação entre o sujeito e o objeto, uma relação de integração interpretativa. (ARANHA, 1993: 135)

² Esse conceito é desenvolvido por Aranha, 1993, p:123 - cap X

Assim, feitas essas considerações, faz-se necessário retornar à questão do recorte do objeto desse trabalho monográfico. Trata-se da problemática da cidadania, entendida como é definido por Arroyo (1996), como participação política em sentido amplo. Estarei estruturando todo o texto tendo este tema por eixo, que guiará não só o olhar político das análises, mas toda a seleção histórica feita em torno da educação de adultos.

Nesse sentido, não me aprofundarei em questões como metodologia de alfabetização de adultos, ou estrutura administrativa por exemplo. O aspecto central será o estudo da participação da educação de adultos ao longo da história brasileira e em especial da FUMEC, na emancipação cidadã dos não alfabetizados.

MOBRAL

Do que adiantam?
Placas, bulas, instruções...
Do que adiantam?
Letras impressas das canções...
Do que adiantam?
Gestos educados, convenções...
Do que adiantam?
Emendas, constituições
Se o teto da escola caiu
Se a parede da escola sumiu
Sem dente o professor sorriu
Calado, recebeu dez mil
E depois assistiu na tevê
Em cadeia pra todo o Brasil
O projeto, a tal salvação
Prestou atenção e no entanto não viu
A merenda, que é só o que atrai
A cadeia pra qual rico vai
Despachantes, guichês, hospitais
E os letreiros de frente pra trás
Aos olhos de quem
Só aprendeu o bê-a-BÁ
Pra tirar carteira de trabalho
E não entendeu Zé Ramalho cantar
Vida de gado
Povo marcado
Povo feliz

HERBERT VIANA

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A nível de trabalho monográfico e enquanto conluinte de um curso de graduação, não pretendo esgotar um assunto tão amplo, mas se faz necessário uma leitura da história da Educação de Adultos para resgatar conceitos e análises realizadas por estudiosos da temática.

No Brasil a própria Constituição não prioriza a educação de jovens e adolescentes e muito menos no que se refere à educação de adultos. O que temos é uma educação de adultos voltada para o ensino supletivo que tem como função suprir as deficiências de uma estrutura escolar incompetente que não ofereceu aos seus cidadãos uma escola que atenda as necessidades das crianças em idade adequada.

Essa questão certamente nos leva a analisarmos nosso próprio modelo de sociedade, que se pretende democrática e assegura, no papel ou em discurso, a educação de todos seus cidadãos.

Identificamos erroneamente a educação de adultos como exclusivamente para analfabetos e isso nos leva a programas de ensino em

massa com a intenção de combater o analfabetismo pura e simplesmente como solução imediata das questões educacionais. Esse erro vem marcar o caminho daqueles que deixaram a escola muito cedo ficando assim impedidos de usufruírem dos benefícios econômicos e culturais que a sociedade lhes deve.

“Escolarizar para que os cidadãos apoiassem o processo político e participassem desse momento consolidando a ordem democrática”. (GIUBILEI, 1993:27)

Assim, os direitos universais de igualdade se dão com a ascensão do capitalismo: os direitos conquistados com a revolução burguesa são aplicados em benefício da reprodução do próprio sistema social.

Contudo, nos países subdesenvolvidos, o analfabetismo tem sido, a forma mais evidente de serem um instrumento político ideológico para o desenvolvimento do capitalismo dependente.

Paiva (1982) nos revela em seu livro sobre a educação brasileira, já nos primórdios do descobrimento do Brasil, os interesses na elitização da educação. Vemos sem sombra de dúvida que todo processo de 'colonização' foi um instrumento de dominação que desestruturou toda uma relação cultural (família, costumes, crenças) existente com os índios.

É nesse clima de dominação que se fez a aculturação e é sob essa visão que devemos analisar a história da educação no Brasil, buscando respostas, nas raízes, que nos possam conduzir a um conhecimento mais profundo da realidade em que vivemos.

A educação inicialmente oferecida pelos Jesuítas tinha como objetivo formar um pequeno grupo de instruídos da sociedade, formado de sacerdotes e alguns leigos. Os jesuítas desenvolveram um trabalho educacional começando pelos índios e terminando por formar filhos de grandes fazendeiros e

proprietários de terras para que esses assumissem o trabalho religioso da própria ordem ou dar continuidade de seus estudos na europa.

Percebe-se como demonstram os fatos históricos que durante o período de dois séculos a educação brasileira esteve predominantemente a cargo dos Jesuítas. Fundaram escolas desenvolvendo uma educação clássica, humanística e acadêmica formando uma elite religiosa: a educação era essencialmente tarefa da Igreja e não do Estado.

“A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema (...)” (PAIVA, 1982:54).

Quando o Marquês de Pombal em 1759 expulsa os jesuítas de Portugal e das colônias desmorona-se todo um aparato administrativo de dois séculos e inicia-se a escola pública no Brasil.

“Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez os encargos da educação” (GIUBILEI, 1993:48).

Comenta sobre essa Reforma, em sua tese, Giubilei (1993) afirmando que a Reforma Pombalina³ não dá espaço para que adultos das classes populares tenham acesso aos estudos, isso porque essa reforma objetivou atender ao ensino superior dirigido à reformulação da educação portuguesa atingindo diretamente à colônia criando um clima de insatisfação tanto por parte da elite e mais ainda pelo povo. A criação de escolas superiores tinha

³ A Reforma Pombalina - Alvará de 28/06/1759 considerou “pernicioso e funestos” os efeitos do método educativo empregado pelos jesuítas.

como objetivo formar especialistas necessários a nova situação transformando a antiga colônia em sede provisória da monarquia. Não apenas nasceu o ensino superior mas iniciou-se um processo de autonomia culminando na independência política do país.

A partir do Ato Adicional de 1834 as províncias tornaram-se responsáveis pela escola primária e secundária enquanto o governo Central passa a se ocupar exclusivamente com as escolas superiores e com o sistema escolar do Distrito Federal. Nesse momento merece um destaque para a análise feita por Romanelli (1984) ao afirmar:

“... o aspecto de maior relevância dessa iniciativa foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte”. (ROMANELLI, 1984: 38).

Vemos com essa afirmação que embora a Constituição Política do Império tivesse em seu art. 179-32 que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, o que acontecia era uma exclusão implícita porque segundo dados da época ⁴ não havia escolas para todos que desejassem.

Segundo Giubilei (1993), no 2º Reinado desenvolve-se o “alicerce solapado” isso pode ser demonstrado não só pela Reforma de 1854 (Couto Ferraz) bem como pelo Relatório Ministerial de José Paulino Soares de Souza (1870). A Reforma de 1854 não conseguiu-se firmar por três motivos principais:

- 1- falta de escolas, uma vez que o Governo Imperial não estava preocupado nem em criá-las e nem em mantê-las;
- 2- falta de professores, pois não havia estrutura financeira motivacional;

⁴ Dados do censo de 1872 no qual declara que no Brasil haviam 84.25% de analfabetos - Paiva, 1987.

- 3- pela natureza dos alunos, carentes sem condições de estudar por terem que trabalhar para ajudar suas famílias.

O segundo projeto de 1870, apresenta algumas propostas significativas como a importância fundamental dada ao ensino primário, a característica do ensino Médio, a denúncia de ser o Brasil o país que menos despendia com a educação e a necessidade do cumprimento das leis de ensino.

Através do Decreto 7031 de 06/09/1878 Leôncio de Carvalho propôs a criação de cursos noturnos de instrução primária para adultos analfabetos do sexo masculino, maiores de catorze anos, livres ou libertos.

“(...) dava-se mais um passo para incluir o adulto no processo de educação do país, não concretamente, mas no discurso, viabilizando apenas a reflexão sobre o assunto”(GIUBILEI, 1993:29).

Essa Reforma nem de longe foi colocada em prática sucumbindo já em sua origem. Percebemos que no limiar da República esse quadro permanece com o mesmo contingente de analfabetos não havendo grandes avanços.

“No Brasil não se efetivou a distribuição racional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados. A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para o outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola”(RIBEIRO, 1993:59).

Outro aspecto relevante que Romanelli (1993) analisa é o fato que a reduzida camada média vai paulatinamente se ampliando nas últimas décadas do Império pressionando então a abertura de escolas. Para marcar as diferenças entre as classes sociais, as escolas particulares ficaram mais

fortalecidas porque seus cursos visavam o preparo para o ensino superior: a classe dominante queria integrar seus filhos no rol de homens cultos.

O Estado equiparava escolas particulares e públicas tantas vezes quanto desejasse fazendo com que houvesse um número acentuado de escolas nas mãos de uma elite, visto que somente as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. Para dar continuidade a essa estrutura o Governo Central utilizava um sistema de formalidade processual e não se interessava na eficiência mas apenas no seu aspecto formal.

Percebemos que com isso, pretendia conter a expansão do ensino às massas populares tornando acessível apenas às camadas mais abastadas. Ainda para impedir o acesso, em alguns momentos, condicionava-se a criação de novas escolas à estrutura do Colégio “padrão” Pedro II assegurando a seletividade do ensino secundário no país.

O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função - preparo para o curso superior.

As várias reformas tentaram sem êxito solucionar os problemas educacionais mais graves, um deles o da facilidade com que o estudante conseguia obter os certificados de preparatórios para ingressar no ensino superior. Diante de tal situação foi instituído o exame de madureza em 1890, na Reforma de Benjamin Constant, o Art. 33 do Decreto 981 dá a dimensão do termo “madureza” para verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária ao final do curso secundário.⁵

“Segundo a Reforma Benjamin Constant (Decreto 981 de 8/11/1890), o curso secundário no Ginásio Nacional devia ter

⁵ Foi instituído o exame de madureza em 1890, na Reforma de Benjamin Constant realizado pela primeira vez em 1898.

a estrutura de exames em três níveis: suficiência, finais e de madureza a saber: - a de suficiência para as matérias que têm de ser continuadas no ano seguinte, estes exames constarão simplesmente de provas orais; - finais, para as matérias que houverem sido concluídas constando de provas escritas e orais; - de madureza, prestando no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária (Art 33") (GIUBILEI, 1993:32).

Percebemos nesse contexto o grau de complexidade em que o aluno secundarista deveriam vencer para chegar ao Ensino Superior. A rigorosidade dos exames amedrontava os candidatos e poucos se arriscavam a prestá-los.

Segundo dados levantados por Moacyr (apud Giubilei, 1993) em 1898 apenas 6 candidatos se apresentaram para realizar os exames no Colégio Pedro II e nenhum candidato no Estado.

Vemos a partir dos dados coletados da época, uma demonstração da complexidade desse momento para a educação de adultos pois tendo que trabalhar só lhes restavam os cursos noturnos, e nessa época ainda não existiam.

Fazendo uma análise desse momento histórico, percebemos que o final do século XIX foi um período fértil em criação de escolas particulares, fortalecendo o atendimento de uma elite que tinha condições para pagar seus estudos.

"O fato de que a Reforma Benjamin Constant não dava qualquer privilégio ao ensino fornecido ou sancionado pelo Estado, entendia-se como negação a qualquer interferência oficial regulamentar e fiscalizadora nos estabelecimentos criados e mantidos pela iniciativa particular" (Silva apud GIUBILEI, 1993:31).

Juntando-se a isso a falta de uma infra-estrutura institucional que assegurasse a implantação da reforma também o apoio das elites que viam nas

idéias do reformador uma ameaça à formação da juventude cujo valores estavam pautados nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural.

O intelectualismo que impregnou a reforma de Benjamin Constant excedia a capacidade de aprendizagem do aluno e contrariava fortemente a concepção de ensino secundário da época: preparatório para os cursos superiores.

Romanelli (1984) ao analisar esse período afirma que todas essas reformas, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.

Com o advento da República esperava-se algumas mudanças em relação ao ensino para adultos mas isso não aconteceu. O que aconteceu foi um retrocesso à situação antiga de total descentralização do ensino popular e ignorância quanto ao movimento educativo do conjunto do país.

“Tal como no império, toda a Primeira República será pobre de informações quanto à instrução popular, por causa da inexistência de qualquer organismo nacional encarregado da coordenação do sistema de ensino ou mesmo da centralização das informações sobre a educação nacional” (PAIVA, 1987:86).

Essa descentralização resultante do regime republicano impediu a organização de um sistema educacional pois cada estado ficou incumbido de organizar seu próprio sistema de educação.

As facilidades criadas para a emancipação das escolas particulares para os “exames preparatórios”, alguns legisladores tomam o “exame de madureza” como um meio de moralizar o ensino secundário. Rui Barbosa em

seu Parecer afirma que: “o ministro que resolvesse consagrar em regulamento a supressão dos exames parciais (preparatórios) substituindo-os pelo exame geral de admissão prestaria incalculável serviço ao futuro da pátria” (Moacyr apud Giubilei, 1993:32). Revela nessas afirmações a denúncia da realidade vigente nos cursos preparatórios, no qual professores aproveitavam-se do magistério para enriquecer de forma desleal. A partir da primeira Reforma da República que a denominação “exame de madureza” passa a fazer parte das demais reformas que se seguiram à de Benjamin Constant.

No que se refere à educação de adultos, numa perspectiva da educação continuada nada se praticou até o início da 2ª República, o que se tinha era uma realidade educacional que demonstrava que as possibilidades de acesso e continuidade na escola era assegurada a poucos. Em toda a história da educação no Brasil vemos que os avanços sempre demonstram as desigualdades sociais e a quem a educação estava privilegiando.

Para se avaliar as dificuldades educacionais que o povo enfrentava na época basta citar que no Estado de São Paulo o ensino primário foi compreendido em dois cursos: o preliminar e o complementar.

O ensino preliminar seriam as escolas denominadas *intermediárias*, posteriormente *provisórias*, atendendo às crianças na faixa de 7 anos. Já o curso complementar, só poderia ser freqüentado por alunos que tivessem sido aprovados no curso preliminar.

As dificuldades da sociedade já começavam com o número de escolas oferecidas, pois as normas diziam que para dez escolas preliminares era criada uma escola complementar”. Iniciava-se já nesse momento o processo de afunilamento, selecionando os que iriam freqüentar a escola.

Cesário Mota, na época Secretário do Interior, denúncia para esses acontecimentos, mas as reformas que seguiram não levam-na em consideração

continuando a educação a ser de acesso a uma minoria, difícil situação com que a educação do adulto iria deparar-se.

A Reforma de Rocha Vaz⁶ propôs normas regulamentares para o ensino secundário, eliminando os exames preparatórios, sua proposta estava fundada na seriação do ensino. Essa Reforma suprime terminantemente os exames parcelados de preparatórios.

“Não será permitido acesso a um ano qualquer sem a aprovação nas matérias do ano anterior quer nas que forem simples promoção de um ano para outro que nas que constituírem provas de conclusão das diversas séries. Não será facultado em caso algum prestar provas finais de mais de uma série em cada ano” (GIUBILEI, 1993:35).

Desse Decreto consta ainda que a escola para adultos poderá funcionar no período noturno, restringindo apenas ao ensino primário, não possibilitando a educação continuada para adultos.

Com a Reforma de Francisco Campos (1931) passa a ser oferecido ao adulto trabalhador com idade acima de 18 anos, a possibilidade de vencer o curso fundamental do ensino secundário em menor tempo, prestando exames de habilitação na 3ª série e sucessivamente os de 4ªs e 5ªs séries do curso fundamental (Art.100).⁷ Essa proposta visualiza uma educação de jovens e adultos posterior à alfabetização, criando a possibilidade da conclusão dos estudos iniciados, já o curso complementar seria realizado de forma seriada proibindo-se os exames correspondentes a essa etapa.

Porém, as dificuldades encontradas se assemelhavam as normas que existiam na Primeira República, não havendo nenhuma alteração quanto à democratização do ensino: muitos adultos ainda não tinham

⁶Essa foi a última reforma da 1ª República e da vigência da Constituição de 1891, está indicada no art. 50 Decreto 16.782-A.

⁷ Esse curso equivale hoje ao período que vai da 5ª série à 8ª série do 1º grau.

condições de estudar devido as limitações de tempo enfrentadas pelo adulto trabalhador.

Foi na Constituição de 1943⁸ que fica estabelecido o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos. No entanto, na prática isso não aconteceu.

A Reforma de Gustavo Campanema (1942) não contempla a questão da educação de adultos de forma merecida, mas denomina de “supletivo” o ensino para adultos a nível primário e determina também que a formação do docente no ensino normal esteja voltado também para educação de adultos.⁹

Fazendo uma análise dessa reforma observa-se a evidente limitação para as escolas que ofereciam cursos supletivos, ficando impedidas de organizar outros cursos:

“A limitação do oferecimento do ensino, deixando a interpretação de que nenhum compromisso havia com jovens e adultos analfabetos, pode ser constado no Art. 49 da Lei Orgânica do Ensino Primário, onde se tornarem necessárias poderão funcionar em caráter de emergência classes de alfabetização para adolescentes e adultos. O auxiliar “poderão” empresta ao verbo funcionar idéia alternativa. No entanto poderia ter-lhe dado conotação diferente, se fosse empregado o auxiliar “deverão” e assim determinar o encaminhamento a ser feito não só pelo poder público como pelo particular” (GIUBILEI, 1993:37).

Foi com a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) que encontramos as orientações na formação do professor para trabalhar nos cursos supletivos, porém as dificuldades daqueles que desejavam retornar aos estudos persistiam: era grande o número de marginalizados.

⁸ Art. 150. Parágrafo único - “a”.

⁹ A lei orgânica do ensino primário define que o ensino primário supletivo seja destinado a adolescentes e adultos - art.2 - “b” e maiores de treze anos - art. 18.

A LDB 4024/61 foi de todas as reformas a que deu maior amplitude a educação de adultos. Há nesse período a retomada do modelo anterior no qual os alunos eram desobrigados de freqüentarem as salas de aula. Além disso amplia as possibilidades do adulto prestar os exames de madureza também a nível de colegial.

Contudo, o golpe militar de 1964 trancou e deturpou o espírito da lei e procurou acomodá-la aos novos objetivos políticos, econômicos e ideológicos do regime que se instalou.

A LDB 5692/71 altera a lei anterior porque descreve que a educação de adultos será, a partir de então, continuada denominando-a como "Ensino Supletivo".

A LDB recém aprovada, Lei nº 9394/96,¹⁰ contém previsões sobre a educação de jovens e adultos, em nada alterando, praticamente, a lei anterior quanto à matéria de fundo. Primeiramente, no artigo 5º, que constitui o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, isto é, que pode ser cobrado judicialmente do Estado caso não seja garantido (mandado de injunção), no seu parágrafo 1º afirma ser "*competência dos Estados e dos municípios, com a colaboração da União: inciso I: recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e os adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública; e III - zelar pela freqüência à escola*". O parágrafo 5º ainda obriga o Estado a garantir formas alternativas de acesso... independentemente de escolarização anterior. (SOUZA, 1997:63)

E mais que isso contém toda uma seção destinada ao assunto. É a seção V do capítulo II (Da Educação básica) do título V da Lei. Contém, no parágrafo 1º do art. 37. prevê-se que "*Os sistemas de ensino assegurarão*

¹⁰Segundo análises desenvolvidas por Souza, 1997 - em ANEXO I.

gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas...” às suas reais condições de vida. O parágrafo segundo fixa o **dever do Estado** viabilizar este acesso e permanência na escola.

O Art. 38 *obriga os sistemas de ensino a manterem cursos supletivos com base nacional comum, oferecendo habilitação para o prosseguimento no ensino regular*

Se comparada com a lei anterior, a 5692/71 prende a oferta de escolaridade a jovens e adultos a uma modalidade de ensino supletivo que deveria ocorrer fora da escola, ignorando processos outros, o que empobrecia as possibilidades de atuação do poder público. A nova lei mostra-se mais flexível ao oportunizar modalidades educacionais “apropriadas”, sem defini-las e, portanto criando um gênero.

Outro aspecto foi a redução de idade para 15 e 18 anos, respectivamente, para o acesso ao ensino fundamental e médio, fora isto não há qualquer modificação significativa.

Contudo, a história tem demonstrado o quanto as leis se transformam em letra morta, mera forma de contemporizar o poder com as oposições progressistas de índole popular, oferecendo-lhes esperanças infrutíferas. De nada vale a letra da lei se não houver vontade política de implementá-la. De nada vale o comando legal se o sistema não for efetivamente criado e provido com as verbas necessárias e suficientes para que funcione, como sempre foi feito na história brasileira.

CANÇÃO PARA OS FONEMAS DA ALEGRIA

*Peço licença para algumas coisas,
primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucedede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.
Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.
As vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem
mas um modo de amar e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando
a boa nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.
Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

Thiago de Mello

CAPÍTULO III

O CURSO DE SUPLÊNCIA I: FUMEC - CAMPINAS DO TEXTO AO CONTEXTO

1 - HISTÓRICO

Segundo dados pesquisados, a FUMEC - *Fundação Municipal para Educação Comunitária* passa a existir a partir da Lei Municipal nº 5830 de 16/09/87, extinguindo as funções exercidas pelo MOBREAL, que funcionou de 1967 a 1985, passando depois dessa dada a ser a Fundação EDUCAR que funcionou até a dada de 02 de novembro de 1987 ¹¹ dando início à FUMEC.

Analisando o contexto político da época, percebemos que em 89 ocorreram mudanças significativas com a gestão petista na cidade de Campinas.

No início dessa gestão, a intenção era acabar com a FUMEC devido à sua origem histórico-político-pedagógica,¹² principalmente com a ditadura militar que pensava a educação de adultos como instrumento de colaboração

¹¹ Segundo documentos - da FUMEC. ANEXO II.

¹² Essa análise foi desenvolvida no cap. IV desse trabalho monográfico.

com os mecanismos de desenvolvimento econômico do país, somando-se a isto a própria precariedade das classes e a forma paternalista de criação dessas classes através de apadrinhamento político entre outras questões.

“Por atingir estudantes que são trabalhadores, a oferta do ensino público estava voltada à preparação da mão de obra e ao aumento de produtividade. Era ainda vista como um mecanismo de suavização das tensões sociais uma vez que visava adaptar os menos favorecidos ao modelo excludente de desenvolvimento” (RIBEIRO apud BRAGA, 1996:25).

Em relação aos salários os professores da Fundação passaram a ganhar equiparados com os professores da Rede Municipal que anteriormente a essa data eram registrados como agentes de educação.

Outro fato importante a ser destacado é que no ano de 1990 aconteceu em Campinas a realização do primeiro concurso público selecionando os professores da FUMEC. Criou-se também a função do professor Coordenador assim ocorrendo a integração entre a Rede Municipal e seu projeto pedagógico com a Secretaria Municipal de Educação¹³.

Contudo, a proposta de fechamento da Fundação foi abandonada quanto o poder público percebeu as vantagens que a manutenção de uma estrutura fundacional proporcionava quanto a contratação simplificada de funcionários e à captação de recursos de programas educacionais nacionais e internacionais. Decidiu-se então pela sua reestruturação.

Novo impulso foi dado à Fundação quando da transformação, em 1991, de sua personalidade jurídica, passando de mista à entidade pública o que favoreceu a equiparação dos seus funcionários aos quadros da Secretaria Municipal de Educação. Abriu-se assim a discussão sobre plano de carreira. Mas, infelizmente, tal plano não foi implementado até hoje (1997).

¹³ Diário Oficial do Município - Campinas - 23/09/97 - Documento em ANEXO III.

A reestruturação petista visava por fim a história assistencialista da Fundação. O objetivo agora era canalizar esforços materiais, humanos e pedagógicos na construção de um projeto de educação de adultos trabalhadores comprometidos com os alunos e com a valorização dos profissionais educadores, numa linha democrática de trabalho.

Nesse sentido, a construção do projeto pedagógico é vista de uma forma coletiva e solidária cujo objetivo é integrar a comunidade na busca de uma linha de ação que parte da realidade de cada grupo. O crescimento da equipe passou a ocorrer dentro desse espaço democrático de discussão e de ação. Sua importância foi tamanha que foi sentida principalmente quando da sua perda na gestão seguinte. É que um verdadeiro projeto só se constrói na práxis, no engajamento direto de todos os segmentos da sociedade e não como um papel escrito que vem de cima para baixo.

A Fundação é dirigida por um Conselho Deliberativo que é um órgão de controle normativo e deliberativo cujo presidente é o Secretário Municipal de Administração. O Conselho é composto por representantes dos pais, professores, alunos, SABs, Câmara Municipal e Chefias dos Programas.

O orçamento é garantido principalmente pela Prefeitura através de verbas destinadas à Educação. Mas há também recursos externos que sustentam projetos de formação, consertos, aquisição de equipamentos, etc.

A estrutura organizacional-pedagógica é formada pelas seguintes funções:

- a) *Presidência da FUMEC - exercida pelo Secretário Municipal de Educação.*
- b) *Diretoria Executiva*
- c) *Diretoria Geral de Núcleos - Chefe da Divisão para o desenvolvimento das ações do Programa Municipal de Educação Básica de Jovens e Adultos.*

- d) *Coordenadores de Setor. A cidade está dividida em quatro setores. Cada coordenador de setor é responsável pelo gerenciamento e organização administrativa e pedagógica de um setor.*
- e) *Coordenadores de Unidade. É a ponte direta entre o cotidiano pedagógico e administrativo das salas de aula e a administração da FUMEC*
- f) *Docentes - titulares e substitutos.*
- g) *Equipe Auxiliar - Secretários dos Núcleos, Agentes de Apoio, Guardas.” (BRAGA, 1993:78).*

As classes se subdividem nos níveis PEB 1, PEB 2 e PEB 3, que são os *Programas de Educação Básica* que equivalem à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries respectivamente, sendo as duas últimas concentradas no PEB 3.

A duração do curso de Suplência I¹⁴, para quem entra desde o PEB 1 é de três anos. Na matrícula (que está aberta constantemente) o aluno passa por uma avaliação diagnóstica para situá-lo no PEB adequado ao seu momento de aprendizagem, nesse processo a auto-avaliação do próprio aluno é considerado. Também no final do semestre é realizado uma avaliação para situar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho da FUMEC depende da mobilização da sociedade civil na busca de locais para instalação das classes. Assim, são utilizadas igrejas, SABs, empresas, escolas estaduais, entidades, centros comunitários, etc. A idade mínima é de 14 anos e o período de aula é matutino, vespertino e noturno.

Dentro dessa estrutura, sentiu-se a falta de alguém que ligasse cada local de trabalho aos centros administrativos da FUMEC. Por causa disso, em

¹⁴ Documentação em ANEXO IV.

1990 foi criada a função de Professor-Coordenador (atualmente são os Coordenadores de Unidades).¹⁵

A Secretaria Municipal de Educação tinha por princípio estabelecer uma integração administrativa e pedagógica com a FUMEC, mas isto não é totalmente viável em razão das peculiaridades do ensino de adultos em relação ao ensino regular.

Através da Portaria SME nº 1163/90 estabeleceu-se as diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria, com base nas quais cada unidade escolar deveria articular suas características e necessidades, reelaborando democraticamente seu projeto pedagógico.

O Projeto Pedagógico da FUMEC, foi elaborado de forma praticamente idêntica ao Projeto da Secretaria Municipal de Educação adaptada à educação de Jovens e Adultos com objetivos básicos alicerçados nos princípios da autonomia e integração. A linha pedagógica do projeto, vinculava-se ao construcionismo interacionista, que articula o saber do professor com o saber do aluno e tem por meta promover transformações na sociedade.

O Projeto perdeu impulso e chegou mesmo a ser truncado após a saída da gestão petista. Assim, não houve tempo de ocorrer mudanças culturais pedagógicas profundas porque isso demanda longo tempo de formação e rediscussões epistemológicas e políticas, democraticamente realizadas entre todos os envolvidos no processo. Após o término da gestão petista, também a FUMEC teve seu espaço reduzido.

O próprio texto do Projeto Pedagógico de 1992 foi praticamente cópia do texto de 1991 no qual podemos concluir que não houve discussões e reformulações desse documento.

¹⁵ Em anexo - V- o documento sobre a Função do Coordenador atualmente - 1997.

Em setembro de 1992 foi feito um documento assinado por sete Coordenadores de Unidade da FUMEC intitulado “Manifesto Pró-Identidade da FUMEC” cópia desse documento foram enviadas para o Sindicato dos Servidores de Campinas, para a Diretoria Executiva da FUMEC e para o candidato a Prefeito.¹⁶

“Basicamente este documento faz um resumo do Projeto Pedagógico de 1990 e 1991, crítica o tratamento dado aos Agentes de Educação da época que não tinham estabilidade empregatícia e foram demitidos, depois de tantas promessas e investimentos nos mesmos. Faz algumas críticas aos procedimentos da administração da FUMEC na forma não-democrática de encaminhar o Projeto Pedagógico em 1992 e faz 14 propostas para a gestão e o relacionamento entre os profissionais da FUMEC e alunos com administração central, bem como proposta de formação em serviço para tais profissionais” (BRAGA, 1996:32).

Apesar das justificativas que as classes da FUMEC podiam ser implantadas em diferentes locais dependendo da demanda e do envolvimento da comunidade local, percebe-se que o que acontece na verdade é a marginalização do Ensino Supletivo.

A colaboração da sociedade significa que os trabalhadores estudantes têm que se submeter à precárias e diversas infra-estrutura para instalação de salas de aula o que contradiz à pretensão da Legislação Federal sobre Educação de 1988, Art.205 que garante *“padrão de qualidade material, físico e profissional” (BRAGA, 1996:33).*

Em entrevista com agente de apoio¹⁷, suas sugestões quanto às melhorias do trabalho na unidade são no sentido de que “os cursos de Suplência oferecidos pela prefeitura deveriam ter seu próprio prédio

¹⁶ Nesse ano de 1992 tivemos eleição concorrendo à prefeitura de Campinas na qual saiu vitorioso o candidato do PSDB.

¹⁷ Entrevista realizada por ocasião de atividade de estágio em 30/08/96. Em anexo VI.

independente. A mistura traz muitos problemas para todos e para se trabalhar tem que fazer o que a direção do Estado (a FUMEC possui três salas nessa escola estadual) determina”.

Outra situação, aconteceu quando a agente de apoio ficou doente e teve que tirar licença, não veio ninguém na unidade para servir os alunos e a própria coordenação teve que preparar a merenda para esses alunos que vinham direto do trabalho com fome.

É difícil pensar na igualdade de oportunidade de envolvimento comunitário, quando o próprio aluno tem que bancar a sua infra-estrutura de ensino “gratuito”.

O aluno é vítima desse contexto sócio-político-econômico de exclusão e miséria. As condições precárias das classes de Suplência I são sentidas no acesso aos locais e nas dificuldades de infra-estrutura.

A clientela que a escola se propõe a servir são pessoas que sofrem problemas e discriminações sociais, por não serem letrados. Essas pessoas vem com muita vontade de aprender e esperam que o curso lhes traga melhoria de vida. O aluno trabalhador é esforçado, porém, com muita dificuldade em aprender devido a uma jornada longa de trabalho, chegando na sala de aula muito cansado.

O calendário escolar, segundo o Regimento da FUMEC¹⁸, é elaborado no primeiro dia letivo da classe, para fins da vida funcional do professor e para acompanhamento dos alunos. A frequência não é usada para fins de promoção, mas exigida para que o aluno esteja inserido no processo de aprendizagem. O professor da classe registra obrigatoriamente em sua caderneta os dias letivos trabalhados, os conteúdos dados, as atividades desenvolvidas e sua rubrica no final.

¹⁸ O Regimento da FUMEC é o estatuto que regulamenta a Fundação.

Quanto à grade curricular observamos que do Curso de Suplência I, é exatamente a mesma exigida para as quatro primeiras séries do curso regular de 1º grau, dessa forma não há necessidade de homologação na D.E. quanto a esse item.

As matrículas são realizadas constantemente no decorrer do ano, não havendo um período fechado para sua realização. Para a efetivação da matrícula é necessária a apresentação do xerox do R.G. ou Certidão de Nascimento. Esses documentos são passados para a coordenação que preenche as fichas de matrícula. O aluno inicia o curso imediatamente sem nenhum impedimento.

“Da mesma forma, no decorrer do processo, isto é, do funcionamento dessa classe, poder-se-á nela matricular-se o candidato, a qualquer momento do ano, desde que haja capacidade ociosa (carteira disponível) e que o mesmo tenha 14 anos de idade, completos no seu (dele) primeiro dia letivo”. (Regimento da FUMEC, 1991).

Quanto ao horário escolar, segundo a coordenação, procurou-se estabelecer um horário em função do trabalho dos alunos, e quanto ao atraso há uma tolerância de 15 minutos. No caso de alunos que saem mais tarde do emprego, conversando com o professor, há sempre uma flexibilidade nesta questão.

A prefeitura tem uma equipe de profissionais em educação especial que dá um assessoramento aos professores atendendo e auxiliando cada caso em particular de forma a adaptá-los e integra-los ao ambiente escolar como um todo (conteúdos, grupo, etc). Tive a oportunidade de presenciar essas orientações nas Reuniões de Integração¹⁹ onde a equipe estava presente e

¹⁹ Reunião de Integração são encontro realizados quinzenalmente com o corpo docente da unidade escolar.

constatei a seriedade com que são atendidos os casos, até mesmo com orientações aos pais e com o grupo da sala onde esses alunos estão.

Apesar das dificuldades de aprendizagem, coordenação motora e compreensão das propostas os alunos tentam fazer as tarefas dadas pela professora, ficando felizes quanto conseguem participar do processo.

A minha prática de estágio nessa Fundação²⁰ analisou o trabalho da coordenação com relação ao seu envolvimento com os planejamentos de seu coordenador superior e a ponte existente para que o trabalho via professor fosse colocado em prática na sala de aula..

Entendo que ocorre uma tentativa de integração da coordenação com a comunidade docente como um todo, numa proposta pedagógica coerente com a prática educacional auxiliando no cotidiano de seu trabalho. Segundo a coordenadora dessa unidade²¹, quanto perguntado sobre essa questão afirma:

"Acho que ainda tenho muito o que aprender (pois desempenho a função há 1 ano, apenas) mas acredito muito no meu trabalho, na capacidade dos professores e alunos. Tentamos (digo isso porque não vejo ação sem a equipe) sempre tornar dinâmico o processo de aprendizagem, sendo que o meu contato com os alunos se faz muito através do professor (atividades que construímos em conjunto e aplicamos também)" (D.S., Coordenadora da FUMEC, 1996).

As Reuniões de Integração com os professores foram importantes para as análises aqui relatadas, pois demonstraram uma proposta de trabalho centrada na ação conjunta com os professores. Quanto ao planejamento, a coordenação o entende como sendo um meio de organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a tornar as ações mais produtivas e completas.²²

²⁰ Desenvolvi em 1996 um Projeto de Estágio na FUMEC onde pude constatar esses aspectos.

²¹ D. S é coordenadora da unidade pesquisa - entrevista em anexo VII.

²² Em ANEXO VIII- Fotos das professoras, da classe de PEB III e da instituição pesquisada

Garcia (1992) ao tratar do tema "Planejamento" coloca que as escolas só o fazem quando há exigência pela supervisão para exercer controle e o professor ao entregá-lo entra na sala de aula, e dá sua aula independente do que foi colocado no papel. Porém, o que pude constatar participando das reuniões docentes, (T.Ds - Trabalho Docente) é que está havendo um compromisso e coerência do plano do professor com o planejamento da coordenação, existe uma tentativa de trabalho conjunto.

"Se a escola está de fato comprometida com uma educação de qualidade, o planejamento é um momento de maior importância. É explicitada uma filosofia, que dê coerência à ação. Fica definido onde nós coletivamente queremos chegar". (GARCIA, 1992:13).

Nessas reuniões são avaliados e discutidos projetos planejados no começo do ano com todo corpo docente dessa unidade específica, e através da participação, opiniões, avaliações dos professores, essas propostas são tornadas concretas. Nesses momentos são montadas as pastas de atividades específica para cada série, na qual o professor irá trabalhar com os alunos.

O Coordenador de Unidade trabalha com os professores através do desenvolvimento de projetos. Esse trabalho acontece em todo o trabalho docente e o professor tem que se engajar nesses projetos. Os temas desses projetos são levantados pelos alunos, trabalhando a necessidade imediata que o aluno almeja.

Quanto à questão do planejamento, a proposta da FUMEC é que este documento seja elaborado a partir do primeiro dia letivo e diariamente reformulado, atualizado, complementado de acordo com as necessidades dos alunos, como afirma o Regimento da FUMEC:

"O bom planejamento (e em conseqüência o Plano de Ensino) só pode ser reconhecido viável e passível de ser eficiente e

eficaz se levar em conta a experiência e a bagagem cultural (e não se diga que o analfabeto ou semi-analfabeto, não tem cultura) que o aluno possui, adquirindo em suas vidas, na família, na rua, no emprego, enfim, no seu mundo" (Regimento da FUMEC, 1991).

Percebe-se uma preocupação, tanto a nível de coordenação quanto por parte dos professores, que esse planejamento de fato explicita o que se pretende fazer e como cada um fará para que esse planejamento não seja um documento idealizado ou simplesmente de gaveta.

"E o Orientador Educacional teria um papel a cumprir, não só na denúncia de uma prática pedagógica tecnicista, como na busca de coerência entre as ações dos diferentes profissionais que atuam na escola, na definição de uma filosofia, na explicitação dos objetos que os profissionais pretendem atingir... Quem é o aluno concreto para o qual se vai planejar?" (GARCIA, 1985:13).

Partindo do pressuposto que para se fazer um planejamento é necessário o conhecimento da realidade do aluno, da unidade escolar, etc. temos um coordenador em ação e não de gabinete, realizando um trabalho crítico e verdadeiro.

Nesse contexto, o planejamento refletirá um currículo crítico, sendo um "confronto de saberes", isto é, tendo uma relação baseada numa concepção curricular da vertente crítica dialética, que por sua vez aponta no sentido da construção de uma ciência crítica que adota uma perspectiva histórica e relacional e colhe subsídios da realidade sócio-político concreta das escolas.

Dessa vertente, originam-se dois paradigmas curriculares: o circular consensual, que sofreu influências de Paulo Freire, com enfoque histórico hermenêutico e entende a relação do homem com o mundo de uma forma

interpretativa. A escola é vista como local de construção da consciência crítica e o currículo é centrado na vivência dos alunos. O segundo paradigma desse vertente é inspirado na escola de Frankfurt e entende a escola como um espaço de contradição. Os conteúdos são tratados de forma crítica e o currículo é visto como um dado inserido numa realidade sócio-cultural que tem a função política de emancipar as camadas populares.

Nesse sentido, percebo que a escola em que estou desenvolvendo meu estágio está mais voltada para a vertente curricular crítico-dialética, com paradigma dinâmico-dialógico. Disso resulta um posicionamento político que supera a alienação que está presente nas relações de produção capitalistas e nos currículos estruturados a partir destes valores.

Ferreira (1987) faz uma análise da relação planejar-executar sob o prisma da alienação, cujo efeito é dicotomizar o pensar e o agir, dando origem à figura do "especialista" em planejamento.

“A necessidade de planejamento desenvolve uma intensa ‘burocratização’. Os burocratas são especialistas na administração de coisas e de homens, estabelecendo e justificando a hierarquia e a impessoalidade das normas. A burocracia e o planejamento se apresentam com uma imagem de neutralidade e eficácia da organização, baseando-se num saber objetivo, competente, desinteressado. Mas é apenas uma imagem, que máscara o conteúdo ideológico eminentemente político: na verdade, trata-se de uma técnica social de dominação” (FERREIRA, 1987:61).

Percebe-se que no capitalismo há uma preocupação em submeter o operário a um trabalho rotineiro, irreflexivo, reduzindo-o a gestos estereotipados. Perde-se o sentido da ação e do trabalho na sua totalidade. O taylorismo consegue substituir as antigas formas de coação de violência direta e pessoal (como na escravidão por exemplo) passando a ter mais sutileza, preocupando-se em tornar o operário dócil e submisso. A ordem não

é mais feita de forma direta, agora ela é impessoal, diluída nas ordens de serviço vindas do 'setor de planejamento'.

Esse processo desarticula o trabalhador impedindo a relação humana que existia anteriormente. Agora o que temos é a competição por níveis cada vez maiores de produção com a distribuição de prêmios e promoções.

Essa fragmentação facilita ao capitalismo ser o único a ter o controle do produto final, também a racionalização do processo de trabalho traz em si uma irracionalidade básica: as relações humanas são vistas de forma impessoal. As fichas do setor de pessoal são vistas sem amor nem ódio e as pessoas são manipuladas como cifras ou coisas.

Ferreira (1987) coloca que planejar pode ser um meio para atender efetivamente as necessidades de todos e não mais um instrumento de exploração do homem pelo homem, que o aliena e dicotomiza o que é essencial para a sua existência: o pensar e o agir.

Com isso chegamos a um impasse: a técnica do planejamento apresentada de início pelo sistema capitalista como libertadora nos mostra afinal ser geradora de uma ordem tecnocrática que oprime. Prevaecem as funções divididas do homem que pensa e do homem que executa, tornando impossível evitar a dominação, pois sempre existirá a idéia de que só alguns sabem e são competentes e portanto decidem, e a maioria nada sabe: é incompetente e obedece.

A questão que se coloca é a da necessidade de uma reflexão valorativa que levante o problema dos fins a que a técnica se destina, a fim de observar em que medida ela está a serviço do homem ou da sua exploração.

O planejamento adotado pela FUMEC atua de forma a não cindir o órgão planejador do executor. O planejamento é feito conjuntamente pelo professor e pelo coordenador em cima da realidade concreta da unidade

escolar, do aluno, do professor, do conteúdo, etc., e é retomado e reavaliado quinzenalmente nos T.Ds. A meta é não reforçar relações de planejamentos que levem à alienação. Com isto, percebemos que o grupo pesquisado²³ (professor e coordenação) afasta-se da ideologia capitalista que dicotomiza o pensar e o fazer.

É através da proposta da FUMEC de trabalhar com projetos em sala de aula que a integração dos conteúdos é levada muito em consideração na medida que se tenta tratar de assuntos ou temas, em todas as dimensões que o mesmo pode oferecer.

Há uma preocupação latente quanto à metodologia de alfabetização, tema central desse projeto. O que pude constatar nesse primeiro contato com a escola é que o processo de alfabetização para esse grupo específico está sendo lento, a professora precisa estar voltando aos conteúdos já dados porque os alunos, muitos já com idade avançada, "esquecem" muito rapidamente dificultando a assimilação do que foi explicado.

Percebo que esse processo requer um compromisso dos sujeitos envolvidos (professor, coordenador, alunos) se preocupando efetivamente com uma proposta metodológica educacional eficaz. Outro aspecto importante é ver a escola como um todo integrado, com atividades comuns, fundindo objetivos, procurando a unidade na diversidade de cada função e não entender a escola de forma fragmentada, apenas com a função de ensinar.

O coordenador pedagógico nesse sentido tem a função de auxiliar o trabalho docente sugerindo-lhe estratégias, metodologias a serem desenvolvidas, materiais didáticos, etc., e também realizar o trabalho burocrático da escola mexendo com papeletas, prontuários, etc. Esse cargo faz parte do

²³ Esse grupo fez parte da atividade de estágio desenvolvido em 1996.

estatuto de escola, são preenchidas as vagas por concurso e integradas ao quadro do funcionalismo público municipal.

A importância da análise da função de coordenador, que faz parte do quadro educacional da prefeitura, serve para que façamos um levantamento do processo necessário para se fazer um projeto no qual os conteúdos programáticos alcancem a realidade social concreta do aluno (família, comunidade, cultura, etc) e orientem o professor para atender o coletivo. É através dos conteúdos de história, português, matemática, etc., que o corpo docente poderá abordar questões de trabalho, justiça social, cidadania, explicitando as barreiras sociais existentes. O professor que não concebe os conteúdos curriculares de forma integrada, configura a alienação como a "despersonalização do homem".

"Uma reforma dos conteúdos curriculares que se oriente pela ótica do paradigma dinâmico-dialógico pressupõe um tipo de professor diferente daquele que durante anos orientou a sua ação pedagógica pelos princípios básicos do paradigma técnico-linear."(PALMA, 1990:37)

Nesse sentido é importante se pensar o papel do professor enquanto intelectual, e para isso é preciso revisar conceitos da teoria educacional. O professor desempenha uma função social enquanto intelectual transformador (ou conservador), qualificando a atividade pedagógica como uma ação eminentemente política.

"é central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico". (GIROUX apud Palma, 1990:38).

Temos em síntese a história, estrutura e filosofia de trabalho da FUMEC até o presente momento (final de 1996 - gestão Magalhães Teixeira/

Edivaldo Orsi). O texto, num aspecto mais amplo, preocupou-se em analisar as significações políticas do processo de educação, no caso específico de jovens e adultos, enquanto descoberta da concepção de Homem e sociedade que estão por trás de metodologias do processo educativo.

“Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo. O homem, e somente o homem, é capaz de transcender, de distinguir “Ser” do “Não-Ser” e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Homem - um ser de relações, temporalizado e situado, ontologicamente inacabado -sujeito por vocação, objeto por distorção”.

PAULO FREIRE

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

"A educação é um ato intransitivo, quer dizer, o educador não pode transformar a outrem que não esteja se transformando no próprio trabalho..." (Vieira Pinto, 1994:23).

Neste capítulo aprofundarei o tema central dessa monografia que é a questão da cidadania em relação a educação de adultos. Para tanto, utilizo a obra do filósofo Álvaro Vieira Pinto, "Sete lições sobre educação de adultos" como eixo norteador dessa análise porque este autor apresenta uma concepção dialética de educação e de cidadania que vem ao encontro das concepções em que acredito e que foram amadurecidas durante o curso.

Inicialmente, Vieira Pinto (1996) resgata o conceito de educação para, a partir dele, construir toda sua reflexão sobre a educação de adultos.

Analisa a educação em dois aspectos: um restrito e outro amplo. No sentido restrito considera a educação na sua forma clássica, ou seja, como

sistema formal de transmissão sistematizada do saber, abarcando às fases infantil e juvenil do ser humano.

Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em todos seus aspectos, assim justificando lógica e sociologicamente a problemática da educação de adultos. Define então a educação como: "... o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses" (Pinto, 1994: 29).

Nesse sentido a educação é 'formação' do homem pela sociedade, é o processo pelo qual a sociedade atua de modo a integrá-lo no modo de ser social e conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

A educação também é entendida como um processo decorrente de um fenômeno (formação do homem) no tempo: é um fato histórico, no duplo sentido de que representa a própria história individualizada e também está vinculada à fase vivida pela comunidade. Nesse aspecto, vemos que é um processo que deve ser dialeticamente interpretado.

A educação é vista como um fato existencial - refere-se ao modo como o homem se "faz ser homem", em toda sua realidade, adquirindo sua essência (real, social e não metafísica).

Ela é fato social que se determina pelos interesses moventes de uma comunidade, integrando seus membros à forma social existente. A sociedade se reproduz a si mesma, auto-reprodução que traz em si sua contradição:

"... a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente" (PINTO, 1994:31).

Desse aspecto temos, num primeiro momento, a incorporação dos indivíduos ao estado existente (inércia pedagógica) e, num segundo, o progresso rompendo com o equilíbrio presente. Essa contradição é da própria natureza humana.

A educação é um fenômeno cultural que ultrapassa os conhecimentos em si e envolve também, e principalmente, a transmissão dos métodos utilizados comumente pela sociedade no exercício da sua ação educativa. A educação é transmissão integrada da cultura em todos os aspectos.

Assim sendo, não pode consistir numa forma uniforme de ser em sociedades com divisões internas em classes opostas. Há interesses em manter as desigualdades sociais existentes. Nessas sociedades a educação como saber letrado é privilégio de um grupo:

- a) somente esse grupo tem assegurado o direito do saber,*
- b) somente esse grupo se especializa na tarefa de educar.*
- c) somente esse grupo tem o direito e o poder de legislar sobre a educação.” (PINTO, 1994:34).*

A educação se fundamenta sobre o processo econômico, determinando as possibilidades de cada fase cultural em virtude do papel que as relações econômicas atribuem a cada pessoa, proporcionando os meios materiais para execução do trabalho educacional e ditando os fins gerais da educação.

É também uma atividade teleológica que visa sempre a um fim: é "dirigida para" convertendo a educando em um membro útil da sociedade.

A educação é uma modalidade de trabalho social na medida em que utiliza categorias histórico-antropológicas dialéticas, definindo o conceito de trabalho: e o educador é um trabalhador. *No caso especial de educação de*

adultos dirige-se a um outro trabalhador permitindo-lhe elevar-se em sua condição de trabalhador.

Além disso é um fato de ordem consciente. Objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo, formando a auto-consciência social em todos os indivíduos que compõe a comunidade.

É considerada como um processo exponencial porque multiplica-se por si em suas próprias realizações. Como o homem não está acabado, uma vez adquirido o conhecimento existente ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva) e contém essência concreta porque depende de situações históricas objetivas. Por isso, toda discussão abstrata sobre educação é inútil, trazendo em seu bojo sempre uma estratégia da consciência dominante para justificar-se.

A educação é por natureza contraditória pois implica simultaneamente em conservação e criação, negação e substituição do saber existente.

A historicidade pertence à essência da educação e não se confunde com a temporalidade. Ter uma historicidade é mais que ter um passado, e contém também a transitividade para o futuro. A educação é histórica porque é um processo de formação do homem para o eterno novo. Por isso ela é inconclusa, por natureza pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que a compõe.

Não se pode formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem que, contudo, é um dado da consciência de alguém historicamente situado. Na forma superior de consciência, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, duas consciências, dois educadores. Educação é uma forma particular de ação responsável entre os homens.

Percebemos com essas análises de Vieira Pinto (1994) que o conceito de educação é socialmente localizado. Assim, não é possível um conceito e um

modelo abstrato de educação. Numa sociedade subdesenvolvida como a nossa deve haver um duplo esforço: o de desenvolver as forças produtivas para que sobre ela se possa edificar uma educação mais avançada e que reverta sobre essa base produtiva ampliando-a ainda mais.

A educação é um fenômeno da cultura num duplo sentido: é um produto da cultura e ao mesmo tempo sua produtora; transmite-a e ao mesmo tempo redimensiona-a. *É importante não confundir cultura com ser letrado. O analfabeto não é um ignorante (um inculto) mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura (as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência crítica do seu estado).*

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação e para que estas se tornem universais, é preciso que a concepção e o valor do homem mudem na sociedade o que só acontecerá se mudar o valor atribuído ao trabalho. Assim, quando o trabalho manual deixar de ser desvalorizado e se converter em simples diferenciação do trabalho social, a educação perderá o caráter de privilégio e será um direito para todos.

Os homens vivem socialmente e o seu ser se define pela interação na qual uns educam os outros recíproca e permanentemente. Abordar a educação tendo por base o indivíduo é um erro, porque a educação é a expressão de uma sociedade com suas contradições. Isso porque ela deve ser entendida como um processo histórico para a formação do homem para a vida social e, ao mesmo tempo, é o trabalho de modificação da sociedade para o benefício do homem, num processo inacabável e que tem por base a essência de um ser inacabado, livre e criador.

Percebe-se, nessa linha de raciocínio, que é necessário alcançar o conceito crítico do conteúdo da educação: aquele que envolve a totalidade do

processo educativo - não 'aquilo' que se ensina, mas 'que' ensina e 'que é' ensinado.

O conteúdo, tal como a forma, possui caráter histórico e social. É definido em cada fase e pela comunidade que o envolve, servindo aos interesses da sociedade. As discussões sobre as conveniências dessa ou daquela matéria no currículo escolar, não pode ser feita de forma abstrata, nem estar sujeita aos preconceitos do pedagogo, mas deve ser levado em conta os objetivos gerais de uma sociedade como um todo, o que significa os interesses das grandes massas e não de uma elite.

“O conteúdo da educação deve ser 'popular' por excelência (porque predominam nas sociedades subdesenvolvidas). Assim, não é um adorno do espírito mas um 'instrumento de realização do homem' dentro de seu ambiente social” (PINTO, 1994:44).

Por outro lado, a forma da educação são os procedimentos pedagógicos, o método com que é ministrado o ensino. É a maneira de transmitir o conhecimento.

Nesse sentido, a forma possui importância na pedagogia corrente porque é nesse campo que se travam os debates que caracterizam a pedagogia ingênua, que trata a forma destacada do conteúdo, como se fosse uma realidade à parte.

“Essa orientação é muito presente na Educação de Adultos, especificamente quanto à alfabetização. ” o afã (ingênuo) de buscar o melhor método de produzir a melhor cartilha é típico desta consciência” (PINTO, 1994:44).

Outra análise relevante é que a forma existe em função de seus fins sociais, adaptando-se aos conteúdos, à condição do educando e suas possibilidades de ascensão cultural.

Quatro questões são primordiais nesse processo:

1- A quem educar?

Refere-se ao aspecto do conteúdo humano da educação (o outro lado é o educador), a resposta é proporcionada pela sociedade como um todo. Numa sociedade onde há desigualdades de oportunidades, para uns a educação será sistematizada e para outros, será informal, não letrada.

A exigência de uma educação para as maiorias só passa a existir quando parte das próprias massas acaba sendo incorporada a um projeto político. A consciência crítica compreende que todos devem ser instruídos e não de sê-lo, mas não de imediato; somente com o auxílio da própria sociedade é que se alcançará a educação total do povo. Essa forma de pensar é realista e não utópica.

2- Quem educa?

A fração ilustrada da sociedade. Vemos que numa sociedade estratificada a função de educar tem se concentrado num pequeno grupo de indivíduos instruídos que sirvam aos objetivos dessa ordem social.

Nesse contexto, há necessidade de despertar no educador a consciência avançada, a noção crítica de seu papel, refletindo sobre o significado de sua missão profissional, sob as circunstâncias que determinam as finalidades de sua ação.

3- Com que finalidade?

A finalidade está implícita no conteúdo e na forma como é executada. A vertente crítica da educação torna clara sua finalidade: tem que ser nacional

em sua plena significação, visando a transformação no mesmo plano que as comunidades nacionais mais desenvolvidas.

Por outro lado, a Educação tem que ter por finalidade ser popular por sua origem, por seu fim e conteúdo. A alfabetização é o início desse processo, que de direito deve visar os graus mais altos do saber. *"A educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo"* (Pinto, 1994).

A finalidade da educação é a transmissão do saber científico e a mudança da condição humana. Por isso ela se torna um elemento transformador do mundo.

4- Por que meios?

A questão do método e as questões materiais são meramente acessórias, o que realmente interessa são as questões que estão por trás do método. É importante distingui-los bem, pois o educador muitas vezes procura encobrir com roupagens técnicas os interesses que não deseja discutir.

A alienação é uma característica típica da pedagogia dos países subdesenvolvidos, porque sendo eles dependentes dos países de economia forte, adotam valores, condutas, idéias, métodos e teorias daqueles países para aplicá-los à sua realidade. Quando isso ocorre a comunidade subdesenvolvida perde sua essência e toma emprestada a do dominante. Somente quando se inicia o processo de tomada de consciência de uma sociedade, surge a possibilidade de denunciar a alienação cultural.

Compreende-se portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate às formas de alienação, principalmente as que imperam no campo educacional. Para isso, é preciso que ele assuma a sua nacionalidade e volte-se aos interesses de seu povo. O encontro com a cultura estrangeira deve ser crítico.

“Superar a alienação é não ver a educação como uma espécie de dever moral da sociedade, como se fosse uma caridade do mundo adulto para com a criança ou para com o analfabeto. É não transferir, portanto, para o campo ético aquilo que pertence à função social da educação”. (PINTO,1994:65).

Por outro lado, a concepção crítica de educação procede segundo as categorias que definem o modo crítico de pensar. Particularmente devemos nos lembrar das categorias da objetividade, da concretidade, da historicidade e da totalidade. A concepção crítica é a antítese da concepção ingênua e é a única capaz de produzir verdadeiras transformações no Homem.

Temos assim alguns aspectos da concepção crítica de educação:

- *O educando, apesar de ser um desconhecedor do saber sistêmico é um sabedor das coisas da vida, da sua prática social;*
- *O educando é um sujeito e como tal é capaz e consciente. Se necessita da ação do outro (o professor) é para interagir como ele e não para ser seu objeto;*
- *A educação é um dos caminhos importantes para o redimensionamento da proporção entre o conhecimento e o desenvolvimento”* (PINTO, 1994:66).

É importante realizarmos também a crítica ao conceito de saber. Para a consciência ingênua, o saber é algo transmissível de forma linear, absoluta, abstrata e a-histórica.

Para a consciência crítica, o saber é produto da existência real das pessoas a partir de sua vida real, concreta e objetiva, que imprime em seu espírito as representações das idéias. São características do saber, a partir da concepção crítica: a sua relatividade cultural, concretude, existencialidade, racionalidade, empiricidade, historicidade, fecundidade e sua não dogmática.

Feitas essas considerações, o autor adentra na temática educação infantil - educação de adultos, distinguindo, inicialmente, alguns dos seus caracteres.

Primeiramente é importante salientar que a educação é uma tarefa social total que influi de forma determinante na vida de todas as pessoas, desde o momento em que nascem até o momento em que morrem. Desde logo já se percebe que o ato educativo não se limita à educação formal. A própria vida em sociedade, que é dinâmica, requer que as pessoas aprendam o tempo todo. Isso é compreensível devido ao fato de que o Homem se produz pelo trabalho, que é uma atividade consciente de transformação da natureza e de construção de si mesmo. Assim, o trabalho é não só uma necessidade, mas também a marca do Homem, aquilo que o diferencia dos animais. Viver em coletividade significa inserir-se na sociedade para o trabalho, o que requer aprendizagem.

No que se refere à educação de adultos, importante termos em mente que o analfabeto não é um ignorante. O que ele ignora são os símbolos de uma cultura letrada e o significado mais profundo do seu saber sistematizado, além de ignorar as causas de seu atraso pessoal. *Assim, compete ao educador praticar um método crítico de educação de adultos que ajude o aluno a alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo*, em que pese o fato de a educação de adultos ser muito mais difícil e complexa do que a de crianças, dadas as dificuldades de aprendizagem do saber sistematizado pela consciência do adulto. Nesse sentido, o educador estará abrindo-lhe as portas para suas futuras exigências educacionais.

Para tanto, o analfabeto precisa ser introduzido na cultura letrada de forma que ela tenha um significado para ele, e não de uma forma estéril. O educando deve receber uma educação que lhe seja útil, existencialmente falando.

Metodologicamente, deve-se partir do despertar da consciência da necessidade de instruir-se e alfabetizar-se. Em seguida, começando-se de palavras geradoras da realidade desse aluno, ir introduzindo-o no universo letrado, respeitando as etapas do seu desenvolvimento. O sucesso desse caminho passa necessariamente pela não infantilização do adulto e pela percepção de que ele não é um ignorante.

“Não se pode tratar a criança como um mini-adulto e muito menos infantilizar o adulto. O que distingue uma modalidade de educação da outra não é apenas a técnica de instruir, mas principalmente os motivos e interesses da sociedade como um todo” (PINTO, 1994:45).

É preciso evitar a definição comum de que analfabeto é aquele que não sabe ler. Filosoficamente falando, o analfabeto em sua essência é aquele que não necessita ler, porque o exercício do seu trabalho, que é o modo pelo qual ele vive e exerce seu papel social, não exige, pois se exigisse ou ele bem saberia ler ou não existiria mais.

É preciso evitar sempre as concepções ingênuas referentes ao analfabetismo, tal como a que acredita ser ele um vício individual ou familiar sem jamais considerar a sociedade como um todo.

Essas concepções também entendem o analfabetismo como um 'mal' ou 'enfermidade social' que deve ser "combatido" ou "erradicado" através de "campanhas". Observa-se que a própria idéia de campanha já traz implícito o conceito de analfabeto como inimigo da sociedade, como uma mancha que deve ser limpa.

O ensino de adultos deve ser encarado como algo normal, constante, intenso por parte do poder público que começaria a atuar sobre as causas

sociais do analfabetismo que começam pelo atraso do desenvolvimento econômico e ausência de soberania nacional.

Outro tema relevante da educação de adultos é a questão da formação do educador. Partindo da pergunta essencial: quem educa o educador? Vieira Pinto (1994) afirma que estuda a questão somente do ponto de vista antropológico-sociológico e não em seus aspectos técnico-pedagógicos. Assim sendo, defende a perspectiva crítica de formação do educador que é aquela que acredita na tese de que este não deve ter uma formação técnica, neutra, isenta de influências sociais. Muito pelo contrário, deve estar aberto à todas as influências sociais de modo a compreender a fonte de sua aprendizagem que é a sociedade, bem como deve manter seu vínculo com o povo, porque é ele a matriz de toda cultura, o alicerce da sociedade.

O conceito crítico da educação reconhece como essencial o diálogo entre os educadores e educandos. Percebe-se que o educador ingênuo não reconhece o aluno enquanto sujeito e se julga ser ele o único sujeito do ato pedagógico, corrompendo o que é essencial: o encontro dialógico das consciências.

Por outro lado, o educando sendo reconhecido como sujeito comporta-se como tal, sentindo sua relação com o professor como uma cooperação comum. Não se concebe mais como o participante passivo da operação educacional e sim como aquele que pode dar expansão a seus estímulos interiores de auto-criação, ao mesmo tempo em que se sente atuante sobre o processo social pelo fato de estar se instruindo.

O educador crítico deverá dar a compreender que o aluno está se educando da mesma maneira que ele, afastando seu sentimento de inferioridade, ajudando-o a compreender-se. O educando compreende-se como educando em potencial e não como ignorante.

"O importante é deixar claramente estabelecida essa tese fundamental da teoria pedagógica crítica: no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente" (PINTO, 1994:118).

Esse autor não trabalha explicitamente com o conceito de cidadania, nem com a relação deste com a problemática da educação. Mas me parece que a noção de cidadania está implícita de modo essencial em toda a obra, principalmente se a concebemos para além dos limites formais da legislação.

Estar em pleno gozo dos direitos de cidadão é basicamente poder votar e ser votado, independentemente das condições para fazê-lo. Contudo, diversos setores da sociedade, tais como educadores, sociólogos, teólogos, movimentos sociais, etc., têm trabalhado no sentido de ampliar a noção de cidadania para que contenha o sentido de participação plena, responsável e consciente na construção da sociedade, considerando as condições sócio-político-econômico-culturais para isso.

Nesse sentido, a idéia de cidadania atravessa a obra de Vieira Pinto (1994) de forma essencial. Está contida no conceito de educação, de conteúdo e forma como binômio de realização dos fins sociais da educação, de desenvolvimento, na concepção de educação de adultos não como favor ou caridade, mas como algo normal que faz parte da realização de uma sociedade íntegra e evoluída. Aliás, a emancipação da sociedade é a idéia básica da própria obra.

Por outro lado, como bem analisa Arroyo (1996), a vinculação entre educação e cidadania (ou participação política) é uma constante desde os primórdios do liberalismo, que sempre defendeu a educação como pré-requisito necessário e indispensável para a construção de uma república democrática e, conseqüentemente, para a elevação do povo à condição de cidadão.

“Ainda estão na memória de todos as proclamações solenes de dirigentes políticos que, durante as últimas décadas, justificaram a exclusão da cidadania com a tese da imaturidade política do povo. Prometeram o direito à participação desde que o povo mostrasse ter aprendido a ser cidadão consciente, racional e socializado. O que freqüentemente foge de nossa memória histórica é que essa tese não é exclusivamente do elitismo autoritário nem do seu entulho” (ARROYO, 1996:31).

Ele analisa a vinculação entre educação e cidadania tal como foi construída no projeto social da burguesia e nas formas como esse projeto foi equacionando a participação política do homem comum e dos trabalhadores.

De acordo com esse projeto, a cidadania somente deveria ser *concedida* após a elevação cultural e social, a obtenção do comportamento bem educado, do respeito à ordem às instituições e às autoridades constituídas, etc; e quem decide quando e como emancipar são as elites culturais e políticas. O mesmo discurso que enfatiza a liberdade enfatiza também a necessidade da educação porque entende a liberdade de forma controlada e disciplinada e, nesse contexto, é para isso que serve a educação. As elites não sabem, não querem e não podem respeitar o modo de ser e de participar do próprio povo.

Vemos na história da educação no Brasil, que as teorias pedagógicas acreditaram nessa toada e contribuem para a propagação dessa ilusão: a de que a educação vai emancipar as massas. Nesse sentido, ela é vista como “santo remédio” que vai conduzir a humanidade da barbárie à civilização. Essa falsa representação oculta a exclusão da cidadania e a existência de mecanismos sócio-políticos absolutamente necessários à exploração capitalista.

É importante frisar que a propagação da ilusão da utopia social e política prometida pelo capitalismo passou a ser impensável sem a educação porque o próprio impulso da educação na modernidade (sua proliferação

enquanto instituição pública necessária) está ligada à lógica da nova ordem que surge para superar o modo de produção anterior (feudal).

Enquanto permanecermos defendendo essa vinculação simples, linear e mecânica entre educação e cidadania, continuaremos a reforçar aquela lógica global da burguesia: a educação é o ritual lento e gradual da liberação da cidadania reprimida.

A proposta liberal surge com uma contradição intrínseca: lutar pela liberdade, contra a tirania das aristocracias feudais, mas ao mesmo tempo contra a emancipação do povo e, portanto a favor de uma liberdade dosada, controlada e vigiada, isto porque os verdadeiros pólos contraditórios são capital X trabalho.

Todo o controle social é necessário para evitar as revoltas contra a exploração. Assim, ao reduzir a questão da cidadania a uma questão educativa, oculta-se a questão de base que é a luta de classes.

A representação social feita pela burguesia enfatiza que a evolução do homem é um caminhar inexorável da barbárie rumo à civilização, à riqueza, à felicidade geral, através de uma revolução silenciosa das forças produtivas cujo fim é o capitalismo, que trará progressos para todos.

“Essa concepção sobrevive até nossos dias mas hoje já não mais importa o povo como sujeito histórico, detentor de direitos sociais e políticos. Não se enfatiza mais a educação como pré-condição para a cidadania, nem interessa mais a instrução do povo. O que interessa é que o povo fique em seu lugar e trabalhando. Sua educação será apenas para que não permaneçam estúpidos e que não se deixem desencaminhar por idéias inconvenientes” (ARROYO, 1996:).

Essa visão burguesa contém uma concepção distorcida da História na medida em que nega seus conflitos. É uma visão que nega a política e a

cidadania aos pobres. E quando a educação assume esse papel de conduzir os “bárbaros” à evolução dos valores também está caindo na ilusão que desconsidera as relações de produção e a luta de classes. Na verdade, essa concepção moralista e romântica de cidadania é sua negação.

Na realidade, a questão da cidadania não é um problema basicamente pedagógico e escolar. A cidadania é um direito e pronto. Sua evolução depende da luta nos movimentos sociais. A educação é auxiliar no processo desde que assuma uma visão crítica da história e se comprometa com um novo projeto social libertador dos pobres.

É preciso rever as utopias pedagógicas: a formação da cidadania não depende de visões românticas, mas de engajamento e luta. É preciso desmontar as ilusões pedagógicas oriundas de uma história educacional burguesa, incorporando uma visão materialista dialética da história de classes e evolução das relações de produção.

Só a superação do capitalismo poderá emancipar o povo e torná-lo cidadão, ele próprio, por sua luta. A verdadeira cidadania e democracia são incompatíveis com o capitalismo.

Percebo nessa linha de raciocínio que as idéias de Vieira Pinto e Arroyo não se excluem, antes se completam. O primeiro coloca a educação como elemento contribuidor para a emancipação do povo rumo à plenitude da cidadania: tanto mais íntegra será a sociedade quanto mais consciente for seu povo. E cabe à educação, tanto ampla quanto restrita colaborar com esse projeto. O segundo refere-se a educação que concede a cidadania e que ela não é, por si só condição para a cidadania, mas que é um dos elementos colaboradores para a sua formação. Ambos vêem a educação como um fenômeno social, ou seja, como algo inserido dentro de um contexto muito maior que é a própria sociedade. O caminho da educação está na

relação direta do caminhar da sociedade, relação essa dialeticamente concebida.

Para finalizar, gostaria de lembrar a reflexão de Saviani (1993) feita nas “Onze Teses Sobre Educação e Política” em que ele afirma que não podemos identificar educação com política, sob o risco de cairmos tanto num politicismo pedagógico quanto num pedagogismo político. Educação e política relacionam-se, mas não perdem sua especificidade, principalmente se nos lembrarmos que o poder que a política pode exercer sobre a educação é muito maior que o inverso. Assim, é necessário que o educador tenha consciência do seu papel social que é o de colaborador com o desenvolvimento da cidadania, mas que isso não é tarefa só dele, mas de toda a coletividade.

A SOMA DOS TALENTOS

“Se a nota dissesse:

Não é uma nota que faz uma música.

... não haveria sinfonia.

Se a palavra dissesse:

Não é a palavra que pode fazer uma página,

... não haveria livro.

Se a pedra dissesse:

Não é uma pedra que pode montar uma parede,

... não haveria casa.

Se a gota dissesse:

Não é uma gota de água que pode fazer um rio,

... não haveria oceano.

Se o grão de trigo dissesse:

Não é um grão de trigo que pode semear um campo,

... não haveria colheita.

Se o homem dissesse:

*Não é um gesto de amor que pode salvar a humanidade,
jamais haveria justiça e paz, dignidade e felicidade na terra
dos homens.*

Como a sinfonia precisa de cada nota,

Como o livro precisa de cada palavra,

Como a casa precisa de cada pedra,

Como o oceano precisa de cada gota de água,

Como a colheita precisa de cada grão de trigo...”

*A Educação precisa de cada professor-educador
contribuindo, em conjunto, com a construção de um novo
cidadão”*

MICHEL QUOIST

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Só uma sociedade mais democrática
pode assegurar acesso à cultura.”
Sônia F. Oliveira*

Ao me lançar a escrever sobre o papel da educação de adultos no processo da construção da cidadania, a minha intenção era de suscitar essa problemática entre todos aqueles que tenham sensibilidade para pensar esse tema, especialmente por ser o analfabeto uma pessoa com necessidades muito peculiares. Então o compromisso com esse grupo fica muito maior, principalmente para os educadores que trabalham com adultos.

Esse trabalho monográfico pretendeu ser um início dessa discussão, pois hoje percebo a falta de debate social sobre o assunto.

Espero que tenha conseguido deixar claro em minhas análises, que a educação de adultos tem sido tratada de forma bastante secundária nos programas de educação no Brasil. Excluídos da cultura letrada, os analfabetos também estão fora do mercado de trabalho e de consumo, o que significa que seu estado de iletrados constitui uma forma marcante de dominação social.

Não tenho dúvidas de que esses adultos têm um conhecimento cotidiano próprio que lhes permite “sobreviver” nessa realidade selvagem.

Porém, tenho clareza do quanto o acesso à leitura hoje permite a esse grupo compreender o que está acontecendo, desempenhando um importante papel de contribuição para a emancipação dos cidadãos.

Concordo com Arroyo (1996) quando afirma que o simples acesso ao conhecimento, por si só, não irá devolver ao analfabeto o respeito e a cidadania negada. Para tanto, há toda uma luta política que deve ser travada por eles próprios e por seus aliados contra a deteriorização de sua dignidade e de suas condições de vida.

A aprendizagem escolar, nesse sentido, é condição necessária para que esses jovens e adultos possam fazer uma leitura crítica da história desse país e de suas próprias histórias de vida, renovando seu sentido existencial e possibilitando a sua organização para a transformação da realidade social tão injusta em que vivem.

O estágio desenvolvido na FUMEC me propiciou uma visão interna do funcionamento dessa Fundação na qual, através da prática, pude perceber o quanto a educação de adultos em nosso país sempre esteve à margem dos interesses das políticas públicas.

Conhecer e trabalhar com esse grupo, estar inserida no cotidiano da sala de aula, participar de reuniões e discussões do trabalho desenvolvido com eles foi um momento de muito valor e me proporcionou um grande desenvolvimento humano e profissional.

Tive contato com as mais variadas histórias de vida na busca de responder o porquê aquela pessoa procurou estudar na fase adulta. Encontramos um grande número de jovens e adultos migrantes que viviam no campo e que tiveram que entrar precocemente no mercado de trabalho. Outra parte são alunos adolescentes que foram expulsos da escola por não corresponderem às padronizações de aprendizagem ou disciplina escolar.

Agora já envolvidos no mercado de trabalho essas pessoas vivem de baixos salários e buscam com o trabalho da FUMEC obter melhores condições de vida.

Analisando esse programa educacional de jovens e adultos, pude constatar avanços e limites, no que toca às condições de existência do mesmo. As lutas dos trabalhadores da FUMEC têm resultado em algumas conquistas trabalhistas, que se compararmos a um passado onde não se recebia nem mesmo um salário mínimo para lecionar, hoje temos melhoras concretas, apesar de ainda não terem um estatuto próprio e nem previsão para que venha se concretizar essa aspiração.

Olhando de perto, detectamos dificuldades e problemas que se não forem superados continuarão sendo entraves ao desenvolvimento de um projeto de educação de adultos realmente bem sucedido.

Nas condições de trabalho do professor muitos pontos poderiam ser levantados. Os baixos salários, que obrigam a um aumento de carga horária, se refletem em cheio na qualidade do trabalho em sala de aula. Junte-se a isso a precariedade das várias salas isoladas, sem estrutura básica como banheiros, iluminação, segurança, fazendo com que professores e alunos percam tempo e energia para solucionar problemas além do pedagógico. Há falta de definição de metas e meios para atingi-las, ou seja, falta projeto pedagógico claro, articulado e socializado para a educação de adultos.

É urgente a promoção de uma política cultural que dê aos alunos oportunidade de acesso a meios culturais para a concretização de um trabalho emancipador, pois a educação restrita à sala de aula não possibilita uma leitura mais ampla do mundo em que se vive.

Se quisermos realizar uma educação de adultos de forma eficaz, que realmente contribua para a formação de cidadãos, teremos que considerar os

problemas apontados. Não tenho dúvida de que todos os envolvidos nesse processo têm responsabilidades definidas, mas não podemos deixar de ressaltar o papel fundamental das autoridades públicas, às quais cabe promover condições para o ensino público.

Vale lembrar que a educação tem problemas que são produzidos no contexto social mais amplo. Só uma sociedade mais democrática pode assegurar também o acesso à cultura.

Com isso, fica claro que há dois níveis de possíveis transformação da precária realidade da educação de adultos: por um lado há a luta pela transformação no cotidiano da escola a nível de município, no que tange às condições de trabalho e discussão do que é pedagógico: metodologias, avaliações no processo de ensino, currículos adequados ao trabalho com adultos trabalhadores; e, por outro lado, num plano mais geral, há a necessidade de lutarmos por justiça social, melhores condições de vida, de trabalho e de acesso à cultura.

Percebe-se com isso que há muitos enfoques ainda a serem analisados, além dos abordados nesse trabalho e que são fundamentais para a construção de um projeto de educação de adultos: o que se pretende com um programa de educação de adultos? Qual é sua função dentro de um projeto político nacional? Que cara deve ter esse programa? Quais as responsabilidades de cada um envolvido: profissionais, estudantes, autoridades locais? Somente sob o prisma dessas questões é que a problemática do analfabetismo conseguirá efetuar saltos verdadeiramente qualitativos.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, Lúcia Maria de Arruda. *Filosofando - introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARROYO, Michel. Educação e exclusão da cidadania. *Educação e Cidadania - quem educa o cidadão?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRAGA, Álvaro José Pereira. *Do MOBREAL ao computador: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos*. Campinas, 1996. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução por Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CASTANHO, Maria Eugênia. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. A construção científica. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1991. p: 29-41.
- FERREIRA, F.N. *Planejamento: sim e não*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *O profeta da Esperança*. *Dois Pontos: teoria e prática em educação*. Belo Horizonte, v. 3, n. 24, p. 6-13. jan/fev/1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. Regimento escolar dos núcleos municipais de educação de jovens e adultos. *Aprovado pela Portaria DREC n. 60/94 - D.O. de 29/07/94*. Campinas: SP.
- GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1985.
- GAMBOA, Silvio A.S. *Fundamentos da pesquisa educacional: curiosidade e criatividade (resumo)*. Campinas, SP: 1985, p: 01-06.
- GIUBILEI, Sônia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas, SP: 1993. 157 p. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas.
- LIMA, Josenilda M. *Entrevista concedida a Célia Villasanti Pereira, set/1996*.
- LOWY, Michael. Ideologia e ciência social. *Elementos para uma análise marxista*. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p: 11-31.
- MORAIS, Régis (org). *Sala de aula que espaço é esse? 7. ed*. Campinas: SP: Papyrus, 1994.
- NÓVOA, Antônio. Notas sobre formação (contínua) de professores. Formação de professor e profissão docente. *O professor e sua formação*. Lisboa: Publicação D.Quixote, 1992. p 13-33.
- NUDLER, Telma B. A educação e os mecanismos ocultos da alienação. Crise e a Dialética. *Revista de Ciências da Educação*. Rosário, nº 4, 1ª parte, 1975. p: 89-109.
- PAIVA, José Maria. *Colonização e catequese*. São Paulo: Cortez, 1982.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Fundamentos da construção curricular. Educação Pública: *Tendências e Desafios*, S.P. CERED, 1990. p.29-39.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre alfabetização de adultos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação no Brasil - A organização escolar*. 13. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 5 ed, Petrópolis: Vozes, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Onze teses sobre educação e política. Escola e Democracia. 27 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. p. 91-101.
- SERINO, Denise A. *Entrevista concedida a Célia Villasanti Pereira*. Campinas, SP: maio/ 1996
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Construção lógica do trabalho. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1980. p. 118-121.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. Quadro de referência teórico. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990. p 5-17.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9394/96*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- VIANNA, Ilca. *Planejamento Participativo na escola - um desafio ao educador*. São Paulo: EPU, 1986.

ANEXOS

ANEXO I

**TEXTO DA LEI 9.394/96 - SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS -
COMENTÁRIOS**

Anexo 001

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Texto da Lei nº 9.394 /96

“Artigo 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;
- II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§ 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.”

cam-se, com esses projetos especiais, os limites da experimentalidade, que nesta lei é bem mais estimulada do que nas anteriores.

- b) não se pode omitir o fato de que, ao assegurar gratuitamente a jovens e adultos, essas variadas "*oportunidades educacionais apropriadas*", o Poder Público, em relação a elas, assume a mesma responsabilidade de que fala o artigo 4º, inciso I desta Lei, e, por conseguinte, fica sujeito às mesmas ações de que cuida o artigo 5º (mandados de injunção). Assim, a exigência de atendimento escolar não se limita mais aos candidatos à vaga, que estejam entre 7 e 14 anos, mas poderá ocorrer em qualquer idade, em que se encontre a pessoa desescolarizada. Porque o seu direito à educação permanece inalterado ao longo da vida.

Artigo 38:

Sem prejuízo de outras "*oportunidades educacionais apropriadas*", que se ofereçam a jovens e adultos que se encontrem fora da escola, este artigo cuida especificamente de cursos e exames supletivos (antigo curso de madureza), que uma vez concluídos com êxito habilitarão seus titulares ao "*prosseguimento de estudos em caráter regular*". A idade mínima para a conclusão, mediante a prestação de exames, nessa modalidade de ensino supletivo, passa a ser de 15 anos ou mais, no nível fundamental, e de 18 anos ou mais, no nível médio. O que significa não haver idade mínima para a matrícula no curso supletivo, só valendo os limites impostos no parágrafo 1º (I e II) para a prestação de exames de conclusão de curso.

O parágrafo 2º deste artigo alerta para o fato de que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, através desses meios informais, também devem ser aferidos e reconhecidos mediante exames. Que tipo de exames e feitos por quem e onde, são problemas que cabe ao respectivo sistema de ensino regulamentar. O importante é que este parágrafo já admite o uso, entre outras metodologias, da educação à distância, de que esta lei cuidará em minúcias no artigo 80 e consagra o princípio da certificação de estudos não formais.

3. O que muda em relação à legislação anterior

Muda pouco. Na verdade, as alterações são mais de forma, do que de fundo em relação ao Capítulo IV da Lei 5.692/71. As principais mudanças são as seguintes:

2. Comentários

Artigo 37:

No Brasil, embora a oferta de vagas no ensino fundamental tenha crescido substancialmente nos últimos trinta anos, ainda restam numerosos contingentes de jovens e adultos sem escolaridade regular completa. É um problema grave, tendo em vista que o país avança decididamente no rumo da economia moderna, voltada para os serviços e a globalização, riqueza simbólica, e da consolidação democrática. Essas prioridades políticas e econômicas não podem desperdiçar recursos humanos, visto que elas só são conquistadas nas sociedades desenvolvidas educacionalmente.

Há, pois, que oferecer a jovens e adultos desescolarizados, ou que mal se alfabetizaram na idade própria, oportunidades amplas e variadas para que venham a recuperar o tempo perdido e possam se integrar à sociedade do conhecimento, que se implanta em todo o mundo nesta passagem de século.

Quando se fala em idade própria, é do consenso geral que ela se situa entre os sete e os catorze anos de idade. Se bem não haja a Constituição de 1988 consagrando essa faixa etária, como a mais apropriada para a matrícula no ensino fundamental, na verdade, deve-se tomar a expressão "idade própria", como correspondente àquela que vai dos 7 aos 14 anos (vide artigo 6º da Lei nº 9.394/96).

No parágrafo único ao artigo, prefere-se usar o termo "*idade regular*". Vem a dar no mesmo, eis que idade regular só se pode entender como o intervalo etário entre os 7 e os 14 anos. E a prova disso vem na letra *a*) do parágrafo 1º do artigo seguinte (o 38), que exige, nos exames supletivos, que para a obtenção de diploma de conclusão, o aluno seja maior de 15 anos. Isto porque, até os 14, o jovem deve necessariamente cursar o ensino fundamental regular.

Duas observações cabem à luz do texto desse parágrafo único:

- a) o ensino a ser oferecido a esses jovens e adultos que se encontram fora da escola já não será necessariamente o regular, mas obedecerá, nas chamadas "*oportunidades educacionais apropriadas*", às características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Trata-se de um ensino de conteúdos, metodologias e avaliações diferenciados, muito embora devam ser objeto de cursos e de exames para avaliação da aprendizagem. To-

- a) No título do capítulo, a Lei 5.692/71 fala em: "Ensino Supletivo" enquanto que esta prefere a expressão: "Educação de Jovens e Adultos".
- b) Quanto ao tamanho do texto, a Lei 5.692/71 se utiliza de cinco artigos (24 a 28), enquanto que esta se contenta com dois artigos (37 e 38).
- c) A Lei 5.692/71 prende toda a oferta de escolaridade a jovens e adultos fora da escola, à modalidade de ensino supletivo, ignorando outros processos, como ensino a distância em suas numerosas possibilidades, o que empobrecia demais a ação dos sistemas. A lei atual mostra-se mais flexível, ao colocar a modalidade supletiva de cursos e exames, como uma entre várias outras "oportunidades educacionais apropriadas".
- d) A idade mínima para os exames supletivos, que na Lei 5.692/71 era de 18 e 21 anos, respectivamente, para os ensinos de 1º e 2º graus (artigo 26, parágrafo 1º), na lei atual se reduziu para maiores de quinze e dezoito anos, respectivamente, para os ensinos fundamental e médio. Estes novos mínimos são mais defensáveis do que aqueles, porque atendem com maior realismo às necessidades sociais do Brasil contemporâneo.
- e) A Lei 5.692/71 inclui os casos de aprendizagem e qualificação profissionais no Capítulo do Ensino Supletivo (artigos 27 e 28). A nova lei suprime qualquer referência a ambos os cursos profissionalizantes, deixando-os para o Capítulo seguinte, intitulado: "Da Educação Profissional".

Em conclusão: Grande parte do articulado da Lei 5.692/71 relativo ao Ensino Supletivo, poderia (à exceção do limite de idade para a conclusão de curso) servir de regulamentação (à exceção dos citados artigos 27 e 28) à aplicação do artigo 38 da lei atual. Isto porque ambas as leis dizem, uma com mais minúcias, outra com menos, praticamente a mesma coisa, nesse tema dos cursos e exames supletivos; apenas que a Lei nº 9.394/96 traduz em seu texto uma maior modernidade de enfoque.

ANEXO II

PROJETO DE LEI MUNICIPAL - n. 5830 - 16/09/87

PROJETO DE LEI N°.....

Dispõe sobre a estrutura administrativa da "Fundação Municipal para Educação Comunitária", cria cargos públicos e dá outras providências

A Câmara Municipal aprovou e eu, Prefeito do Município de Campinas, sanciono e promulgo a seguinte lei;

Artigo 1º- Os seguintes dispositivos da Lei Municipal n.5830, de 16 de setembro de 1987, e alterações posteriores, que autorizou a instituição da "Fundação Municipal para Educação Comunitária- FUMEC" passam a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 3º- A Fundação terá por principal objetivo o desenvolvimento de atividades educacionais básicas, seguindo orientação comunitária relativa a programas de alfabetização, educação básica de jovens e adultos e implantação de cursos profissionalizantes, intervenção nos espaços físicos das unidades educacionais municipais e atendimento de situações emergenciais da Secretaria de Educação.

Artigo 4º- No cumprimento dos seus objetivos a Fundação deverá observar as seguintes diretrizes:

I- um processo educativo comprometido com os princípios da liberdade, da democracia, do bem comum e do repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação;

II - a formação permanente dos educadores através de encontros mensais, no mínimo;

III - a implantação de cursos profissionalizantes;

IV- intervenção nos espaços físicos das unidades educacionais municipais, planejando e projetando reformas, construções e ampliações;

V- capacitação de profissionais da Fundação e da Secretaria Municipal de Educação;

VI- atendimento a situações emergenciais da Secretaria de Educação;

Artigo 8º- A estrutura organizacional da Fundação é a seguinte:

I- Órgãos Colegiados :

a) Conselho Administrativo;

b) Conselho Fiscal;

II- Órgão de Direção.

a) Presidência;

b) Diretoria Executiva:

1. Divisão de Apoio Administrativo e Financeiro;
2. Divisão de Educação Básica de Jovens e Adultos;
3. Divisão de Arquitetura Escolar. } *manter para ser*

Artigo 9º - O Conselho Administrativo, órgão normativo, deliberativo e de controle da Fundação, compor-se-á de 11 (onze) membros titulares, a saber:

- I - Presidente da Fundação;
- II - Secretário Municipal de Recursos Humanos;
- III - Diretor Executivo;
- IV - um representante dos coordenadores do setor;
- V - um representante dos docentes;
- VI - um Vereador, representante da Câmara Municipal;
- VII - dois representantes dos alunos de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos;
- VIII - um representante do Conselho das SABS (Sociedades de Amigos de Bairros);
- IX - um representante da Divisão Administrativa e Financeira da FUMEC;
- X - um representante dos Agentes de Apoio eleito pelos pares.

Artigo 11 - O Presidente do Conselho Administrativo será o Secretário Municipal de Recursos Humanos.

Artigo 15 - O ingresso nos cargos integrantes da estrutura administrativa da Fundação, exceto os de comissão, só será feito através de aprovação e classificação em concurso público de provas e títulos.

Artigo 16 - As atribuições dos servidores integrantes do quadro de pessoal da Fundação, ficam distribuídas da seguinte forma:

- I - docência, planejamento e orientação educacional;
- II - administração;
- III - capacitação dos profissionais da Fundação;
- IV - planejamento, execução de projetos de reforma, construção e ampliação das unidades educacionais municipais.

Artigo 2º - Ficam revogados os incisos II, III e IV do artigo 4º; letra "b" item 2 e parágrafo único do artigo 8º; artigo 9º e seus incisos; da Lei Municipal n. 5830, de 126 de setembro de 1987 e alterações posteriores.

Artigo 3º - Ficam criados os seguintes cargos na estrutura administrativa da Fundação:

- 02 cargos de Arquiteto e/ou Engenheiro Civil
- 10 cargos de Assistente Administrativo

Artigo 4º- As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta de dotação própria constante do orçamento vigente.

Artigo 5º- Esta lei entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paço Municipal, de de 1995

José Roberto Magalhães Teixeira
Prefeito Municipal

ANEXO III

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

23/09/97

Artigo 226 - Na inicial, o requerente pedirá dia e hora para inquirição das testemunhas que arrolar.

Artigo 227 - Concluído o encargo da Comissão, em prazo que não excederá de 30 (trinta) dias, será o processo com o respectivo relatório encaminhado ao Prefeito ou à Mesa da Câmara, que o julgará no prazo de 30 (trinta) dias.

Artigo 228 - Julgada procedente a revisão, tornar-se-á sem efeito a penalidade imposta, restabelecendo-se todos os direitos por ela atingidos.

TÍTULO VI

Disposições Finais

Artigo 229 - Continua em vigor o Decreto-Lei Municipal nº 338, de 02 de agosto de 1946, que dispõe sobre Aposentadoria de funcionários contribuintes de Institutos ou Caixas de Aposentadoria e Pensões.

Artigo 230 - O dia 28 de outubro será consagrado ao funcionário público municipal.

Artigo 231 - É vedado ao funcionário trabalhar sob direção imediata do cônjuge ou parente até 2º grau, salvo em função de confiança ou livre escolha, não podendo exceder de (dois) o seu número.

Artigo 232 - VETADO.

§ 1º - VETADO.

§ 2º - VETADO.

Artigo 233 - Contar-se-ão por dias corridos os prazos previstos neste Estatuto.

§ Único - Na contagem dos prazos, salvo disposições em contrário, excluir-se-á o dia do começo e incluir-se-á o do vencimento. Se esse dia cair em feriado, sábado, domingo ou ponto facultativo, o prazo considerar-se-á prorrogado até o primeiro dia útil.

Artigo 234 - São isentos de selo os requerimentos, certidões e outros papéis que na ordem administrativa interessarem a qualidade de servidor público municipal, ativo ou inativo.

Artigo 235 - Por motivo de convicção filosófica, religiosa ou política, nenhum funcionário poderá ser privado de qualquer de seus direitos, nem sofrer alteração em sua atividade funcional.

Artigo 236 - É vedado exigir atestado de ideologia como condição para posse ou exercício do cargo ou função pública.

Artigo 237 - Nenhum funcionário poderá ser transferido ex-officio no período de 6 (seis) meses anterior e no de 3 (três) meses posterior às eleições.

Artigo 238 - É vedada a transferência ou remoção ex-officio ao funcionário investido em cargo eletivo, desde a expedição do diploma até o término do mandato.

Artigo 239 - Tratando-se de promoção, é livre ao funcionário permanecer na repartição onde estiver lotado durante os prazos estabelecidos nos artigos 237 e 238.

Artigo 240 - O funcionário, candidato a cargo eletivo no município de Campinas, que ocupe cargo de chefia ou esteja comissionado em cargo de confiança, será afastado sem vencimentos, 30 (trinta) dias antes do pleito, até o dia seguinte ao pleito. *Nova Redação dada pela Lei 2.848, de 31/05/1963.*

- Ver Decreto 10.739, de 31.03.1992 (Afastamento de servidor para concorrer a cargo eletivo);

- Ver Comunicado S/Nº, de 03.04.1992 (Os servidores que detêm cargos em comissão deverão desincompatibilizar-se nos 6 -seis- meses anteriores ao pleito e os de cargos ou empregos, têm direito à licença, nos três meses anteriores à eleição);

- Ver Decreto 11.552, de 01.07.1994 (Afastamento de servidor público para concorrer a cargo eletivo);

Artigo 241 - O provimento nos cargos e a transferência, a substituição e as férias dos membros do magistério municipal, continuam a ser reguladas pelas respectivas leis especiais aplicadas subsidiariamente às disposições deste Estatuto.

Artigo 242 - Ao Corpo Municipal de Bombeiros, entidade de constituição distinta, com Regulamento próprio à natureza de suas funções, fica assegurada aos seus componentes, no que for aplicado, as disposições deste Estatuto.

Artigo 243 - O Poder Executivo, dentro do prazo de 12 (doze) meses, providenciará a elaboração do anteprojeto que disponha sobre o Regime Jurídico do Extranumerário.

Artigo 244 - O Poder Executivo expedirá a regulamentação necessária à perfeita execução deste Estatuto, observados os princípios gerais nele consignados e de conformidade com as exigências, possibilidades e recursos do Município.

Artigo 245 - Fica extinto o regime de remuneração variável, estabelecido pela legislação vigente, incorporando-se aos vencimentos dos funcionários submetidos àquele regime como direito de natureza pessoal, a parte correspondente às porcentagens, obedecidos os limites fixados pelo artigo 32 da Lei 758, de 03 de outubro de 1952.

§ Único - Todos os aumentos de vencimentos que porventura ocorrerem, de futuro, serão calculados exclusivamente sobre os vencimentos do padrão, inclusive adicionais por tempo de serviço.

Artigo 246 - REVOGADO. Revogado pelo art. 48 da Lei 5.767, de 16.01.1987.

Artigo 247 - Este Estatuto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paço Municipal de Campinas, aos 9 de novembro de 1955.

(A) A. MENDONÇA DE BARROS

Publicada no Departamento do Expediente da Prefeitura Municipal, aos 8 de novembro de 1955.

O DIRETOR

(a) ADMAR MAIA

ANEXO IV

**SUBSÍDIOS PARA A SUPLÊNCIA I - ESTRUTURA,
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
CAMPINAS

32

SUBSÍDIOS PARA A SUPLENÇA I

I - ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

- a) A Suplência I, nos termos do que dispõe a Deliberação CEE 23/83, artigo 6º, "caput" e inciso I do artigo 8º da mesma, equivale às quatro primeiras séries de ensino regular e será desenvolvida, na sua totalidade, em pelo menos dois anos ou quatro semestres letivos.
- b) Os cursos e/ou classes de Suplência I têm, ainda, como fundamento legal a Resolução SE 293/86 e o Parecer CEE nº 598/86 (LEPS "Dr. Paraíso Cavalcante", de Bebedouro), em especial para fins de operacionalização do que está contido na alínea "a" acima.
- c) Assim, a escola forma e põe em funcionamento classes de Suplência I, a qualquer momento do ano civil, desde que até 30/05.
- d) Quando, na unidade escolar, pretendida pela clientela, não houver sala ociosa, a classe poderá funcionar nas suas adjacências, em qualquer local próprio, cedido pela comunidade (igreja, Sociedade de Amigos de Bairro, etc) e será vinculada, por Portaria da DE, a essa unidade.
- e) A criação de uma classe dar-se-á sempre que houver, na zona urbana, o mínimo de 25 alunos e, na zona rural, 15 e desde que os candidatos tenham idade igual ou superior a 14 anos no primeiro dia letivo do termo.
- f) Da mesma forma, no decorrer do processo, isto é, do funcionamento dessa classe, poder-se-á nela matricular o candidato, a qualquer momento do ano, desde que haja capacidade ociosa (carteira disponível) e que o mesmo tenha 14 anos de idade, completos no seu (do) primeiro dia letivo.
- g) A duração e o final do termo letivo (ou termo inicial ou fase) não podem ser pré-fixados. Eles (duração e término) serão definidos em função do aproveitamento escolar do aluno, do seu estado de prontidão, de sua competência, do nível de escolaridade alcançada, dos objetivos atingidos face aos propostos. Respeita-se, em síntese, o ritmo de aprendizagem de cada educando.
- h) Poderá até ocorrer que, logo no primeiro dia letivo, o aluno, após a necessária aplicação do teste de escolaridade, do diagnóstico, da pré-avaliação, tenha obtido o nível de escolaridade de conclusão de 4ª série, o que lhe dará o direito a matricular-se na 5ª série do ensino regular ou estudos equivalentes. Esse procedimento tem como fundamento legal: Res. SE 91/77; o artigo 8º, § 1º ou 2º e o § 2º do mesmo artigo da Deliberação CEE 23/83, ou ainda nos termos do Ato Regimental, aprovado pelo Parecer CEE 900/85.

II - METODOLOGIA

01. Dada a flexibilidade proporcionada pela legislação à Suplência I, bem como a dinâmica na sua operacionalização e didática, não há como elaborar, a priori, o calendário, a grade curricular, o planejamento, o Plano Escolar (ou Plano de Ensino) e muito menos a sua homologação.

Isto não quer dizer que esses procedimentos não devam ser adotados na Suplência I. Muito pelo contrário:

a) O calendário escolar será elaborado em princípio, no primeiro dia letivo da classe: isto, em especial, para fins de vida funcional do professor e, em seguida, para fins de controle e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, porque, na Suplência I, como já foi dito no inciso I, não se exige a frequência para fins de promoção (mas ela deve ser exigida para fins de aprendizagem). Cobra-se apenas a avaliação do aproveitamento. Tanto isso é verdade que no verso do Certificado de Conclusão da Suplência I (4ª série) só se registram as notas obtidas nos componentes curriculares.

A propósito, vale lembrar que, numa classe de Suplência I, para fins de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, inclusive avaliação (ou nota final), são ministrados e depois cobrados em provas, os seguintes componentes e conteúdos programáticos:

- . para alunos no correspondente à 1ª série: Língua Portuguesa
- . para alunos no correspondente à 2ª série: Língua Portuguesa e Matemática
- . para alunos no correspondente à 3ª série: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências
- . para alunos no correspondente à 4ª série: idem 3ª.

O conteúdo específico Educação Artística é obrigatório, como Atividades, que poderia ser desenvolvida nas 6ªs feiras.

b) A grade curricular. Em coerência com o que está contido na alínea "c", observamos que a grade curricular do Curso de Suplência I é exatamente a mesma exigida para as quatro primeiras séries de ensino regular de 1º grau. Não há necessidade de se elaborar e muito menos de submetê-la à homologação da D.E.

De outro lado, como afirmamos anteriormente, também não se registram a carga horária e nem os dias letivos do semestre e muito menos do ano letivo. Mas isto não quer dizer então que a classe fica sem nenhum controle e acompanhamento. Muito pelo contrário,



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
CAMPINAS

37

fls. 03

pois, no mínimo, o professor regente da classe registrará, obrigatoriamente, de 2ª a 6ª feira, em sua Caderneta: o dia letivo trabalhado; o conteúdo específico e o conteúdo programático ministrados; as atividades desenvolvidas e a sua rubrica.

Quanto à carga horária, apenas para fins de vida profissional do educador, lembramos que o Professor I trabalha 4 (quatro) horas/aula por dia, totalizando 20 horas semanais, exatamente igual à Jornada Profissional de qualquer professor da rede. Considerando que a classe funciona no período noturno (mas não necessariamente no período noturno) e que a hora/aula pode ter a duração de 40 minutos, temos: $4 \times 40 = 160$ minutos. $160 : 60 = 2h$ e 40 minutos, que, somados aos 20 minutos des-tinados ao recreio, totalizam 3 horas relógio. Portanto, o curso começa a funcionar às 19:00 horas e vai até às 22:00 horas. (vide artigo 5ª da Resolução SE nº 293/86).

No parecer CEE 598/86, a nobre relatora esclarece que: "especificamente para os cursos de Suplência I, a Deliberação CEE 23/83 não estabeleceu os componentes obrigatórios de cada termo da Suplência I. Da mesma forma, não estabeleceu a carga horária mínima de horas de aula" "O que importa é que, ao terminar o curso, o aluno deverá ter passado por todos os componentes".

c) O planejamento, na Suplência e em especial na Suplência I, tal qual a operacionalizarmos, nos termos da Resolução SE 293/86 e do Parecer CEE 598/86, só pode ser elaborado (e deve), a partir do primeiro dia letivo do termo inicial e, em decorrência, constantemente e, diariamente, diariamente reformulado, atualizado, implementado, complementado, de acordo com as características, as peculiaridades, necessidades e reivindicações da clientela. O bom planejamento (e em consequência o Plano de Ensino ou projeto, ou como havia antigamente, o diário ou semanário) só pode ser reconhecido viável e passível de ser eficiente e eficaz se levar em conta a experiência e a bagagem cultural (e não se diga que o analfabeto ou semi-analfabetado não tem cultura) que o aluno possui, adquiridas em sua vida, na família, na rua, no emprego, enfim, no seu mundo.

02. É recomendável e aconselhável que, logo nos dois ou três primeiros dias letivos do termo, o professor faça uma pré-avaliação (teste de escolaridade, sondagem, diagnóstico, etc), especialmente para fins diagnósticos, isto é, para verificar o nível de escolaridade (o estado de prontidão) em que se encontra cada um dos seus 15 (ou 25) alunos.

a) Aplicação e correção cada teste, e professor vai ter, reafirmando, se para fins diagnósticos e até de possibilidade de um futuro atendimento individualizado, uma classe dividida em, por exemplo: 3 alunos que estão na fase correspondente à 1ª série; 5 da 2ª série; 4 da 3ª e 3 correspondente à 4ª série.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

CAMPINAS

36

35

fls. 04

- b) Pode até ocorrer que um ou mais candidatos alcancem os objetivos terminais de 4ª série, o que dará o direito a eles de se matricular na 5ª série.
- c) Por outro lado, esta divisão vai facilitar sobremancira a sua tarefa educativa.
- d) Adotados esses procedimentos, está claro que nenhum professor vai querer segurar (castigar) os alunos que estão no nível correspondente às 3as e 4as séries até o final do semestre ou do ano civil, o que seria um "pecado pedagógico". Ele (professor) não teria nenhuma justificativa para assim proceder, muito menos a de que: "se eu não segurar os meus alunos até o final do ano, perco o meu emprego". O máximo que poderia ocorrer seria enriquecê-los, diga-mos, até final de junho ou do começo de dezembro, a fim de que pudessem, em seguida, continuar seus estudos na 5ª série do ensino regular ou 1º termo da Suplência II, que se inicia em agosto ou fevereiro.
- e) De tudo isso, pode-se notar a impraticabilidade e mesmo a impossibilidade de se cobrar do aluno (do professor ou da classe) o cumprimento dos 90 ou 180 dias letivos e muito menos as 360 ou 720 horas de trabalho escolar efetivo ou ainda o absurdo da frequência igual ou superior a 75% para fins de promoção.
- f) Cobrar-se-á apenas o aproveitamento, isto é, o aluno será promovido para o termo (ou série, ou fase) seguinte (ou sequencial ou conclusivo de curso), no momento em que tiver atingido os objetivos do termo inicial (ou antecedente).
- g) A própria Resolução SE 293/86 permite que, "quando houver um mínimo de 15 alunos aptos a cursarem o termo subsequente, poderá ser criada uma nova classe e admitido um novo professor".
- h) Para fins de planejamento, controle, acompanhamento e avaliação do processo, da ação e dos alunos, devemos recorrer aos subsídios contidos no "Manual do Professor," produzido pelo IDAC e distribuído pela CEMP.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
CAMPINAS

35
36

fls. 05

III - ESCRITURAÇÃO

- a) O aluno do curso de Suplência I, para fins de registro, de matrícula e de circulação é exatamente igual ao do ensino regular.
- b) Então, ele tem a sua matrícula registrada e anotada nos mesmos documentos utilizados para o regular: está inscrito na Caderneta do Professor; tem a sua chamada diária, bem como registradas as ocorrências; consta, finalmente, no livro de expedição de atestados e Certificados do estabelecimento vinculador.
- c) O aluno da Suplência I não precisa de Histórico Escolar relativo às quatro primeiras séries. Basta o Certificado de Conclusão da Suplência I, ainda em vigor, devidamente assinado e preenchido.
- d) Quando houver casos de transferência de aluno da Suplência I para outra Suplência I, ou mesmo para o regular, basta declaração ou Atestado da Escola, confirmando o que ele já realizou e os seus direitos, bem como o fundamento legal. Por exemplo: Transfere-se para outra unidade escolar, com direito a matrícula na 3ª série do ensino regular (ou 2º termo, ou 3ª fase). Estudos feitos anteriormente, via Suplência I, nos termos da Resol. SE 293/86. Se for no decorrer do tempo letivo, registrar o nível de escolaridade em que se encontra o candidato (1ª, 2ª, 3ª ou 4ª série).
- e) A propósito da necessidade ou não do histórico escolar ou de comprovantes de realização de estudos anteriores, vale lembrar que nem o aluno da Suplência I, nem o candidato ao 1º termo da Suplência II (5ª) e nem o aluno do regular, das quatro primeiras séries, a rigor, precisam apresentar nenhum documento que comprove escolarização anterior para matricular-se no novo termo ou série.
- Poderá ocorrer que os documentos tenham sido destruídos, perdidos, queimados, extravaniados, e enchente levou, etc. Basta o candidato procurar a escola, solicitar a matrícula e indicar a série ou termo pretendido, tendo como fundamento legal: Resolução SEE 293/86; Artigo 8º, § 1º e alínea "b" do § 2º da Deliberação CEE 23/83; Adendo Regimental, aprovado pelo Parecer CEE 900/85; Deliberação CEE 14/76; Artigo 10 da Deliberação CEE 15/85 e Resolução SE 81/77.
- Se temos todas essas possibilidades, por que burocratizar desnecessariamente a Suplência I?
- f) Num histórico escolar de 1º grau, completo, no lugar correspondente às quatro primeiras séries, se o candidato as frequentou, via Suplência I ou teste de escolaridade, deverá estar registrado: feito via Suplência I, nos termos da Resol. SE 293/86, ou Teste de Escolaridade e, neste caso, citar a fundamentação legal correspondente, de acordo com o contido na alínea "e" acima.

CAMPINAS, 06/06/89

Amorim
D. G. AGUIA MARTINS

A.T. C...

| Legislação | Cursos | Currículo | Duração | Carga Horária Mínima | Condições para a matrícula |
|---------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei. 5692/71 | do artigo 24 ao 28 | | | | |
| | Supletivos | | | | |
| | I-Suplência I | Equivalente ao das quatro primeiras séries. | Dois anos ou quatro semestres letivos. | - | Ter 14 anos completos ou a completar até o início das aulas. |
| Deliberação CEE. 23/83 | 2-Suplência II | Conteúdos específicos do Núcleo Comum e os do artigo 7º da Lei 5692/71. | Quatro semestres letivos, denominados "termos", com a duração mínima de 90 dias letivos. Cada "termo" corresponde a uma série do Ensino Regular. | 360 horas de aulas, de 45 minutos cada uma, em cada "termo", perfazendo um total de 1440 horas de aulas. | <p>Para Ingresso no "termo" inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter 14 anos completos ou a completar até o início das aulas; - ter concluído as quatro primeiras séries do Ensino Regular, ou o Curso de Suplência I, ou demonstrar possuir conhecimentos equivalentes, mediante verificação a ser procedida pela escola que acolher sua matrícula. <p>Para Ingresso nos "termos" subsequentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter a idade mínima de 14 anos e meio para a matrícula no 2º "termo", acrescida de 6 e 12 meses para os 3ºs. e 4ºs. "termos" respectivamente; - ter concluído a série anterior do Ensino Regular ou o "termo" anterior dos Cursos Suplência II, Aprendizagem II, ou Qualificação Profissional II. |

" ENSINO SUPLETIVO "

| Legislação | Cursos Supletivos | Currículo | Duração | Carga Horária Mínima | Condições para a matrícula |
|-----------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deliberação CEE 23/83 | 3- Suplência em nível de Ensino de 2º Grau | Conteúdos específicos do Núcleo Comum e os do artigo 7º da lei 5692/71. | O 1º "termo" terá a duração de um ano ou 2 semestres letivos, com 180 dias letivos; o 2º e 3º "termos", cada um, a duração de um semestre com 90 dias letivos. | 720 horas de aula no 1º "termo" e no 2º e 3º "termos" 360 horas de aula em cada um. Cada aula terá a duração de 45 minutos, perfazendo um total de 1440 horas de aula. | <p>Para ingresso no 1º "TERMO":</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter idade completa de 19 anos ou a completar até o início das aulas do período; - ter concluído o Ensino Regular de 1º Grau ou equivalente ou os Cursos Supletivos de Suplência II, Aprendizagem II, Qualificação Profissional II ou obtido Certificado de conclusão do Ensino de 1º Grau, através de exames supletivos. <p>Para ingresso nos "TERÇOS" subsequentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter a idade mínima de 19 anos acrescida de 12 meses para o ingresso no 2º "termo" e de 6 meses para matrícula no 3º "termo". |

Obs: O Tempo que for reservado à Educação Física, para os Cursos de Suplência, deverá ser acrescido às cargas horárias mínimas estabelecidas pela Deliberação 23/83.

" ENSINO SUPLETIVO "

| Legislação | Cursos Supletivos | Currículo | Duração | Carga Horária Mínima | Condições para a matrícula |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deliberação CEE 23/83 . | <p>II-<u>Suprimento</u> A função Suprimento com - prenderá Cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização e treinamento profissional.</p> | <p>Os Cursos serão organizados para atender às necessidades individuais ou evidenciadas pelo mercado de trabalho e pelo meio sócio-econômico-cultural.</p> | Variável | - | - ter mais de 14 anos . |
| | <p>III-<u>Aprendiza gem</u> 1- <u>Aprendiza gem I:</u> (não dá direito a prosseguimento de Estudos) 2- <u>Aprendiza gem II:</u> (dá direito a prosseguimento de Estudos)</p> | <p>Componentes Profissionais - zantes</p> <p>Conteúdos específicos do Núcleo Comum , artigo 7º da Lei 5692/71 e parte diversificada.</p> | Variável | - 360 horas por semestre ou 720 horas anuais (Núcleo Comum e art. 7º). | <p>-Para ingresso nos Cursos de Aprendizagem I e II, o candidato deverá comprovar: -ter idade entre 14 a 18 anos; -possuir nível de escolaridade equivalente às quatro primeiras séries do Ensino do 1º Grau ou possuir conhecimentos equivalentes, verificados pela escola recipiendária.</p> |

| Legislação | Cursos Supletivos | Currículos | Duração | Carga Horária Mínima | Condições para a matrícula |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deliberação CEE 23/83 Alterada pela Deliberação CEE nº 03/93 | IV- Qualificação Profissional a) Qualificação Profissional I: (não dá direito a prosseguimento de estudos) | Componentes Profissionais - zantes | Variável | - | Requisitos para ingresso nos Cursos de Qualificação Profissional: I- idade mínima de 14 anos, exceto nos casos em que normas específicas baixadas pelos Conselhos de Educação estabeleçam outros limites de idade; II- escolaridade mínima, conforme o Curso, saber: a) Q.P.I.: nível de escolaridade exigido pela ocupação a ser ensinada; b) Q.P.II.: nível de escolaridade equivalente ao da conclusão das quatro primeiras séries do Ensino de 1º Grau ou conhecimentos equivalentes, verificados pela escola re- cipiendária; |
| | b) Qualificação Profissional II | - Núcleo Comum, - Artigo 7º da Lei 5692/71 / Parte Diversificada | de 1 a 4 "Termos". Cada "termo" corresponde a uma das quatro últimas séries do 1º Grau. | 360 horas por semestre ou / 720 horas anuais (Núcleo Comum e artigo 7º). | |
| | c) Qualificação Profissional III: | Conteúdos da Parte Diversificada, escolhidos, dentre os mínimos da Habilitação Profissional para a formação de Técnico | - | 300 horas | c) Q.P.III e IV: conclusão do Ensino de 1º Grau ou estudos equivalentes |

" ENSINO SUPLETIVO "

| Legislação | Cursos Supletivos | Currículo | Duração | Carga horária mínima | Condições para a matrícula |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <p>X</p> <p>Deliberação CEE 23/83</p> | <p>c) Qualificação Profissional</p> | <p>Componentes curriculares da Parte Diversificada</p> | <p>-</p> | <p>-1200 horas para as habilitações que se incluem nos setores primários e secundários da economia. -900 horas para as habilitações do setor terciário.</p> | |
| <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao Concluir o Curso de Q.P.IV, quando comprovar conclusão do ensino de 2º Grau, regular ou supletivo, bem como a realização de estágio supervisionado previsto no Plano de Curso, será outorgado Diploma de Técnico; - O aluno do Curso de Q.P.IV, que não comprovar a conclusão do 2º Grau fará jus ao Certificado de Conclusão de Conclusão da Qualificação Profissional cursada. | | | | | |

| Legislação | Exames Supletivos | Currículo | Duração | Carga Horária | Condições |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------|-------------------------|
| Deliberação CEE.23/83 | 1- em nível de conclusão do 1º Grau; 2- em nível de conclusão de 2º Grau; | -Componentes curriculares / do Núcleo Comum e artigo 7º -Componentes curriculares / do Núcleo Comum e artigo 7º. | - | - | Para maiores de 18 anos |
| | 3- Exames supletivos Profissionais. | -Mínimos de Habilitação Profissional. | - | - | Para maiores de 21 anos |
| Parecer CFE nº 219/73 | * Não prevendo a continuidade de estudos anteriormente realizados, a legislação permite ao candidato 1º Grau, seja via regular ou supletiva. | | | | |
| Deliberação CEE 22/86 | <p>Artigo 1º. São consideradas nulas as matrículas efetuadas no ensino supletivo de 1º e 2º Graus, por alunos que não contem com a idade exigida pelas normas emanadas do Conselho Estadual de Educação.</p> <p>Artigo 2º. Os Crgãos Superiores do sistema estadual de ensino deverão, no prazo máximo de 30(trinta) dias, contados do início de cada período letivo, proceder a verificação dos prontuários dos alunos matriculados no ensino supletivo de 1º e 2º Graus</p> <p>Parágrafo Único - Constatados casos de matrícula de alunos que não contem com a idade exigida pelas normas emanadas do CEE, caberá ao Supervisor de Ensino:</p> <p>I- determinar o cancelamento da matrícula;</p> <p>II- deligenciar no sentido de que sejam apuradas as responsabilidades administrativas;</p> <p>III- tomar as providências necessárias, em se tratando de escolas não gratuitas, para que</p> | | | | |

| Legislação | |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deliberação CEE 22/86 | eventuais pagamentos efetuados pelos alunos sejam devolvidos. |
| Parecer CEE nº 113/88 | Quando as aulas do Curso Supletivo tiverem a duração de 40 minutos, deverão ser dadas no mínimo, 810 aulas durante o ano letivo ou 405 aulas no semestre |
| Deliberação CEE 15/85 | <p>Artigo 21.</p> <p>A transferência do ensino regular para o supletivo ou vice-versa será possível nas seguintes condições:</p> <p>I- do ensino regular de 1º e 2º Graus para os cursos de suplência ou vice-versa, somente no início do período letivo da escola de destino, em série ou "termo" subsequente ao vencido, excetuado o 1º "termo" do curso de suplência em nível de 2º Grau, estruturado conforme normas em vigor;</p> <p>II- no decurso do 1º "termo" do curso de suplência, em nível de 2º Grau:</p> <p>a) do curso regular anual para o supletivo anual ou vice-versa;</p> <p>b) do curso de suplência em regime semestral para o regular anual, com aproveitamento das notas obtidas no período cursado;</p> <p>III- entre cursos de suplência, respeitada a seriação, com exceção do 1º "termo" do 2º Grau, quando se tratar de regime semestral para o anual, quando se aplica a regra da alínea "b" do inciso II;</p> <p>IV- dos cursos de aprendizagem II e Qualificação Profissional II, para o ensino regular de 1º Grau, respeitada a seriação;</p> <p>V- de cursos de aprendizagem ou Qualificação Profissional para outros da mesma modalidade, respeitadas as exigências específicas em vigor.</p> |

DOCUMENTO DAS ATIVIDADES BÁSICAS DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO

ANEXO V

de 1º e 2º Graus (0 a 3 anos)
matutino

PEDAGÓGICOS

COORDENADORES

ENCARGADOS

Título:
"Quadros das Atividades Básicas do Coordenador Pedagógico"

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
COORDENADORIA DOS NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA - CONAE
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Assinado em ...

30/10

"Quadros das Atividades Básicas do Coordenador Pedagógico" (Síntese das Discussões)

Este documento representa a síntese das discussões ocorridas no "Encontro de Coordenadores Pedagógicos" (0 a 3 anos de experiência) realizado nos meses de maio e junho de 1989, o respeito das atividades básicas desta função. Esperamos que seja instrumento de reflexão e apoio, assim como referencial para a prática.

Esta síntese foi elaborada por uma comissão de representantes eleitos pelos doze turmas que participaram do Encontro, a saber:

- Turma 01 - Sílvia Maria C. Souza (NAE/Sul)
 - Turma 02 - Arlete Moreno Ferro (NAE/Leste)
 - Turma 03 - Eliana Ramos Vilela (NAE/Leste)
 - Turma 04 - Maria de Lourdes da C. Montezano (NAE/Leste)
 - Turma 05 - Carmen Sílvia N. N. Robles (NAE/Oeste)
 - Turma 06 - Mary E. G. Comilho (NAE/Oeste)
 - Turma 07 - Maria Cristina Gomes (NAE/Leste)
 - Turma 08 - Maria José Teixeira Cardoso (NAE/Centro)
 - Turma 09 - Sueli de Masi Rosa Lovisolo (NAE/Centro)
 - Turma 10 - Roseli Franciulli (NAE/Norte)
 - Turma 11 - Deyse Deliberato Toschio (NAE/Norte)
 - Turma 12 - Angélica S. Carvalho Lopes (NAE/Sul)
- Rose Mary Santos Miranda (participação voluntária)

São Paulo, 28 de junho de 1989.

I - PLANO ESCOLAR

1. Por que se faz?

Faz-se o Plano Escolar para:

- organizar e orientar a ação educativa visando à consecução das diretrizes e metas da política educacional;
- estabelecer metas e prioridades de trabalho com base nos dados de realidade, na avaliação do ano anterior e diretrizes da S.M.E.;
- definir objetivos e prioridades visando à ação educativa e à linha de atuação da escola;
- refletir e marcar o trabalho escolar no âmbito pedagógico e administrativo;
- organizar e priorizar tomadas de decisões em conjunto com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos;
- registrar o processo de discussões e tomada de decisões, visando à ação conjunta e integrada de todos os elementos envolvidos na ação educativa.

2. Quando se faz?

No início do ano, tendo como base a avaliação da Unidade Escolar do ano anterior, podendo ser reformulado sempre que necessário.

3. Quem participa?

A - Equipe Escolar

- Equipe Técnica - Diretor da Escola, Assessor de Direção e Coordenadores Pedagógicos;
- Equipe Docente;
- Equipe da Secretaria: Secretária da Escola, Auxiliar de Secretaria, Auxiliar Administrativo de Ensino, Escriturários;
- Pessoal Operacional: Serventes Escolares, Guardas;
- Pessoal das Atividades de Apoio;

- a) de natureza administrativa: Auxiliares de Direção e Inspectores de Alunos;
- b) de natureza curricular: Encarregado de Sala de Leitura e Assessor de Atividades Artísticas.

B - Conselho de Escola

C - Instituições Auxiliares: A.P.M., Grêmios.

OBS.:

A participação desses elementos nas discussões e elaboração de plano se dá, coletivamente, no primeiro momento e depois, em grupos, de acordo com as atividades específicas.

4. Como se compõe?

A - Diagnóstico

- caracterização dos alunos, da comunidade (aspectos físicos, recursos humanos, materiais); da escola (aspectos físicos, recursos socio-econômico, cultural); da escola

- análise do desempenho da escola no ano anterior, abrangendo índice de retenção, evasão, relacionamento interpessoal, aspecto físico da Unidade Escolar, sistema de avaliação, sistema de recuperação, sistema disciplinar, o trabalho das várias equipes (administrativa, pedagógica, operacional, de apoio de natureza curricular), institucionais, projetos desenvolvidos, organização da escola, relação escola-comunidade, etc.)

B - Levantamento das prioridades e estabelecimento de metas

1. estrutura dos períodos e horários

2. grade curricular e horário de aulas

3. distribuição das séries por turnos

4. agrupamento de alunos (critérios)

5. horários dos funcionários

- D - Planos específicos de cada equipe (administrativa, pedagógica, de atividades de apoio de natureza curricular, de secretaria), das instituições auxiliares e os planos de ensino...

E - Sistema de Avaliação

- do processo ensino-aprendizagem

- da Unidade Escolar

F - Sistema de recuperação

G - Sistema disciplinar

H - Projetos

I - Cronograma

5. Como e quando avaliar?

- Constantemente, através da observação contínua das mudanças ocorridas ao longo do processo, de análise de relatórios, questionários, dinâmicos de grupo, auto-avaliação, gráficos e tabelas, refletindo, discutindo, refinando.

- Periodicamente, através de reuniões pedagógicas, de comissões de classe, de Conselho de Escola.

- No final do ano, com a participação de todos os envolvidos nos trabalhos da Unidade, comparando as metas propostas com os resultados da ação

II - PLANO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Por que se faz?

- Viabilizar a política educacional, transformando-a em prática escolar e equacionando-a em função da realidade de cada escola;
- ⇒ estabelecer diretrizes da ação educativa;

- Harmonizar a ação da Coordenação pedagógica na consecução dos objetivos do Plano Escolar;
- Racionalizar a ação da Coordenação pedagógica

⇒ levantamento de prioridades pedagógicas

⇒ definindo formas de orientação e supervisão

⇒ previsto etapas de reflexão e reformulação

- Promover a efetividade da ação educativa

⇒ assegurando unidade na linha de ação da Coordenação Pedagógica

⇒ garantindo a integração horizontal e vertical dos componentes curriculares e das séries

2. Quando se faz?

- No início do ano, após o estabelecimento das metas da Escola;
- Paralelamente ao Plano Escolar, a partir da definição das prioridades pedagógicas;
- Reformulando, se necessário, no decorrer do ano.

3. Quem faz?

- A elaboração é dos Coordenadores Pedagógicos
- com base nos dados obtidos na discussão coletiva
- em consonância com o Plano Escolar
- com a participação do diretor.

4. Como se compõe?

- Diagnóstico após discussão coletiva das necessidades da clientela
- Análise de dados com base na avaliação do ano anterior nos seguintes aspectos:
 - ⇒ incidência de reprovação (série/componete)
 - ⇒ evasão
 - ⇒ procedimentos metodológicos

- estímulo à reflexão constante da prática pedagógica
 - estímulo à pesquisa e a criação
 - co-participação
- Não perder de vista os princípios da ação supervisora:

Obs.:

- Continuarmente através do acompanhamento.
- Através da observação de comprometimento do pessoal envolvido;
- Periodicamente através dos resultados de rendimento escolar, Comissão de Classificação (Recursos Pedagógicos, Comissão de Classificação);
- Em função de cronograma estabelecido para cada prioridade;

5. Quando e como avaliar?

- ⇒ relação escola/pais
- ⇒ atuação da Coordenação Pedagógica
- ⇒ Sistema Disciplinar
- ⇒ Sistema de Avaliação
- ⇒ Projetos etc...
- Seleção de prioridades quanto ao aluno e quanto ao desempenho docente
- Operacionalização de cada prioridade
- ⇒ definição de objetivos
- ⇒ seleção de estratégias
- ⇒ recursos (pessoal, material)
- ⇒ cronograma (quinzenal, mensal, bimestral, semestral)
- ⇒ acompanhamento
- ⇒ avaliação e registros (atas, relatórios)

III. Reunião Pedagógica

RP/1

1. Por que se faz?

Faz-se reunião pedagógica para:

- planejar e replanear;
- estabelecer diretrizes e tomada de decisões;
- garantir o comprometimento e a integração da equipe escolar;
- levantamento de prioridades e retomada das metas;
- avaliar continuamente planos e projetos;
- buscar soluções e garantir a linha pedagógica da escola;
- garantir a continuidade e a execução do processo ensino-aprendizagem;
- subsidiar a execução de projetos;
- garantir momentos de atualização do professor - rever conteúdos de forma diferenciada com participação de elementos especializados;
- construir o trabalho didático;
- discutir teoria que embasa a prática;
- promover a integração vertical e horizontal do currículo;
- propiciar reflexão conjunta da ação pedagógica;
- promover troca de experiências (inter e intra Unidade).

2. Quando se faz?

A Reunião Pedagógica é feita:

- De acordo com o calendário oficial;
- Sempre que necessário.

3. Quem participa?

- Professores, Diretor, Assistente de Direção, Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Atividades Artísticas, Encarregado de Sala de Leitura, Inspetor de Alunos e Psicólogo (quando houver) de acordo com os objetivos da reunião;
- Professores agrupados por série, componente, área, nível ou modalidade de ensino (de acordo com a pauta da reunião);
- Eventualmente outros elementos da escola cuja ação esteja ligada ao processo ensino-aprendizagem (como equipe operacional);

- Especialistas que promovam cursos /ou país quando o objetivo pedagógico envolvê-los, inclusive profissionais de outras Unidades.

Compõe-se de:

- objetivo, conteúdo, estratégias e avaliação.

4. Como se compõe?

Esses momentos envolvem:

- planejamento;
- elaboração da pauta;
- sensibilização;
- recursos materiais e humanos;
- troca de experiências;
- momentos de reflexão;
- discussão e análise;
- apresentação de possíveis soluções;
- conclusão / fechamento.

Os materiais usados durante a reunião pedagógica, tais como: textos, filmes, slides, estudos de casos, transcrições e outros serão escolhidos a partir do assunto e da dinâmica de cada reunião proposta.

5. Quando e como avaliar?

- ao final de cada reunião: individualmente /ou de forma coletiva, livre /ou dirigida, oral /ou escrito, através de técnicas variadas e posicior reflexão sobre os mesmos para dar retorno aos professores em futuras ocasiões;
- ao final do ano com reflexão dos participantes e análise dos resultados obtidos;
- ao longo do processo, sempre que necessária através de observação e acompanhamento da prática do professor e das mudanças de postura.

Obs.:

- Fixar um horário que garanta a presença da maioria.
- O sucesso de trabalho depende muito de uma reunião pedagógica bem planejada e bem desenvolvida.
- Discutir formas de acompanhamento.

IV - COMISSÃO DE CLASSE

1. Por que se faz?

- Para refletir sobre a prática pedagógica quanto:
 - ⇒ a relação professor/aluno
 - ⇒ a relação pais/escola
 - ⇒ a sistematização de avaliação
 - ⇒ dos procedimentos metodológicos e troca de experiência quanto à recursos utilizados
 - ⇒ a avaliação das práticas e atitudes em relação ao processo ensino-aprendizagem.
- Para propor alternativas de ação através:
 - ⇒ de levantamento dos índices de rendimento, evasão, frequência, necessidades de compensação de ausências...
 - ⇒ de levantamento dos focos de dificuldade (aluno/professor) gerais ou específicos;
 - ⇒ de discussão sobre o encaminhamento de alunos à recuperação/reforço;
 - ⇒ de verificação da eficácia ou não dos procedimentos discutidos e escolhidos no bimestre anterior.

2. Quando se faz?

Bimestralmente:

- antes da síntese de avaliação, quando houver período de recuperação.
- após a síntese de avaliação, quando não houver período de recuperação.

3. Quem participa?

- Professores;
- Cps, diretor/A.D., Auxiliar de Direção (responsável pelo período das classes envolvidas).
- E.S.L., V.A.A. e Secretária

4. Como se compõe?

- Preparo:
 - ⇒ pessoal envolvido (por série, por nível)
 - elaboração da pauta;
 - objetivos
 - sensibilização

1. Não perder de vista o grande objetivo da reunião de Comissão de Classes: - refletir sobre a prática pedagógica (relação professor-aluno, metodologia empregada, sistematização de avaliação, relação pais-escola, atividade gerais da Unidade).
2. Em decorrência deste objetivo os registros devem ser o mais simples possível, estabelecidos de comum acordo pela equipe escolar. O registro será um suporte que ajudará a discussão.
3. Para elaboração do diagnóstico é necessário ter os resultados das avaliações com antecedência de alguns dias.
4. A discussão dos problemas detectados deve apontar para a solução dos mesmos ao invés de prender-se a busca de "culpados".
5. Detectado um problema mais sério, envolvendo determinado professor, encaminhar as soluções individualmente, evitando comprometer o encaminhamento da reunião deixando o professor em situação difícil.
6. Fazer um balanço das medidas propostas em reuniões anteriores para eventual replanejamento.

Obs.:

- Na reunião de Comissão seguinte, a partir dos resultados obtidos.
 - ⇒ da observação de mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem.
 - ⇒ do acompanhamento das medidas propostas
- Ao final da Comissão de Classes
 - No decorrer do bimestre, através:
 - ⇒ de acompanhamento das medidas propostas
 - ⇒ da observação de mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem.
- Quando e como Avaliar?
 - ⇒ análise dos gráficos, registros, índices
 - ⇒ análise das possíveis causas das dificuldades encontradas: domínio do conteúdo, procedimentos metodológicos, avaliação, frequência...
 - ⇒ propostas de soluções
 - ⇒ tomada de decisões a partir da análise dos dados
 - ⇒ registro final (simples e objetivo)
- Avaliação:
 - ⇒ manutenção ou reformulação de procedimentos didáticos.
- Ação:
 - gráficos de rendimento
 - textos
 - registros, etc...

V - ACOMPANHAMENTO

A atuação dos Coordenadores Pedagógicos não pode perder de vista os princípios da ação supervisora democrática: compromisso com a democratização da escola e com a qualidade de ensino; construção coletiva das práticas pedagógicas: facilitação de diálogo e estímulo à pesquisa e criação visando à pluralidade de idéias e ações que viabilizam a política educacional proposta.

Desta forma, a ação supervisora do C.P. deve estar integrada à ação dos demais elementos envolvidos no processo educativo; equipe técnica, professores, encarregado de sala de leitura, A.V.A.; demais coordenadores dos vários projetos que poderão existir na escola.

Esta supervisão envolve as atividades propostas no plano de C.P. em consonância com o plano escolar e acontece em vários momentos na prática. O acompanhamento das atividades planejadas em reuniões pedagógicas bem desenvolvidas, garante o maior ou menor sucesso do trabalho.

Poderão agurar estas atividades de acompanhamento, para uma caracterização, conforme se desenvolvem durante o ano letivo:

a) atividades iniciais: participação no plano escolar, concretização dos planos de ensino (o nível vertical e horizontal); participação no planejamento e desenvolvimento de projetos especiais.

b) atividades bimestrais: reuniões pedagógicas (comissões de classe, sessões de estudo, avaliação dos trabalhos ocorridos no período).

c) atividades finais: atividades de avaliação do processo desenvolvido no ano.

d) atividades diárias: atividades de acompanhamento pedagógico conforme os projetos específicos e prioridades levantadas.

O acompanhamento da prática pedagógica caracteriza-se por um "ESTAR JUNTOS" aos professores envolvidos nas prioridades trabalhadas refletindo o processo desenvolvido, buscando soluções juntos para os problemas que naturalmente surgem na concretização dos projetos.

Esse acompanhamento se dá no cotidiano constante com os professores dentro e fora da sala de aula, na análise conjunta de atividades dos alunos, na busca e fornecimento de subsídios de apoio que permitam o avanço de trabalho docente; na atividade de organizar e elaborar material pedagógico e demais recursos que venham a contribuir para a viabilização da proposta em questão (monitoria de alunos, engajamento dos estagiários, etc.). Também se dá nos momentos de reflexão coletiva, em reuniões pedagógicas e em Comissão de Classe.

1. Por que se faz?

Faz-se para:

- Garantir a consecução dos objetivos estabelecidos no plano escolar;
- Iniciar-se da prática educativa, da relação professor-aluno, do processo ensino-aprendizagem;
- Propiciar a integração da ação pedagógica (horizontal-vertical) evitando dispersão;
- Orientar, apoiar e subsidiar os professores no ensino-aprendizagem;
- Detectar e orientar alunos com dificuldades de aprendizagem;

2. Quando se faz?

- Durante a execução do processo ensino-aprendizagem, quando solicitado pelo professor e em momentos específicos: Comissões de Classe, Horas-Atividade, Reuniões Pedagógicas, Reuniões de Conselho de Escola...

3. Quem participa?

- O Coordenador Pedagógico de forma direta e contínua;
- De modo geral os demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem: equipe administrativa, corpo docente e discente, demais funcionários e Conselho de Escola.

4. Como se compõe?

- Observação;
- Participação nas atividades realizadas em sala de aula;
- Conversas formais e informais (professores, alunos, pais);
- Elaboração de gráficos e tabelas;
- Reuniões (Comissões de Classe, Pedagógicas Cronogramadas e Horas-Atividades);
- ⇒ sessão de estudo e reflexão
- ⇒ troca de material pedagógico (do aluno e do professor)
- ⇒ elaboração de material pedagógico
- ⇒ elaboração de planos de ação
- ⇒ elaboração/análise de instrumentos de avaliação

5. Quando e Como Avaliar?

- Reuniões de País
- Atendimento a pais (orientação e encaminhamento de soluções para problemas apresentados pelos alunos)
- Participação nos projetos da unidade Escolar
- Continuamente, através de feed-back obtido pelas formas de acompanhamento adotados
- Sistematicamente em momentos previstos para esse fim, conforme previsto no plano escolar (bimestral, semestral e no final do ano) quando o trabalho de todos é avaliado pelas pessoas envolvidas (individualmente, em pequenos grupos e através da auto-avaliação).

Para garantir a obtenção de maior quantidade de dados para os últimos dias do ano letivo, ano, a partir da reunião do 1º semestre binacional evitando deixar para os últimos dias do ano letivo, ano, a partir da reunião do 1º semestre binacional evitando deixar para os últimos dias do ano letivo, ano, a partir da reunião do 1º semestre binacional evitando deixar para os últimos dias do ano letivo.

Obs.: É importante não perder de vista os princípios da ação supervisora democrática, bem como os dados contidos no Plano Escolar (diagnóstico da clientela e da escola, avaliação do ano anterior, prioridades, metas, recursos disponíveis...).

ENTREVISTA COM A AGENTE DE APOIO DA UNIDADE
ESCOLAR PESQUISADA

ANEXO VI

30/08 - Entrevista com a funcionária M. G. (Agente de apoio).
Essa funcionária é efetiva na sua função de agente de apoio, trabalha na
rua, no período das 18:00 às 22:00h. O que pode observar é que é uma pessoa
la por todos, inclusive pelos alunos.

"Quanto aos alunos faço de tudo para agradá-los, são brincalhões.
Nunca tive maiores problemas. Eles respeitam a minha pessoa, pois
outro dia pedi para que eles não jogassem papel no chão e eles
respeitaram. Fiquei muito feliz com isso."

(Martine, 30/08/96, agente de apoio)

Não tem queixas e acha importante o trabalho da FUMEC apesar de outras
pessoas não darem o devido valor ao trabalho realizado, vendo-o como um

MOBIL.

"A FUMEC e o curso de Suplência II (5ª a 8ª séries) são importantes,
conheço alunos que começaram aqui e hoje estão fazendo curso

magistério."

(Martine, 30/08/96)

perguntei a funcionária se ela tinha alguma sugestão para contribuir, ela disse
que cursos oferecidos pela prefeitura deveriam ter seu próprio prédio
identificado. A mistura traz muitos problemas para todos e para se trabalhar tem
que o que a direção do Estado determina.

esse é um assunto que deve ser desenvolvido nesse trabalho. Depois dessa
ela começou a perceber que realmente a funcionária tinha toda razão. As salas
dos professores ficavam trancadas impedindo acesso para as professoras da FUMEC e
de outros equipamentos de uso didático pedagógico como T.V, vídeo,
até mesmo a filtro de água que fica no corredor da secretaria para uso
dos funcionários do Estado, à noite era trancado na sala dos professores.

Esses problemas culminaram numa discussão entre as professoras da FUMEC e a coordenadora D e solicitaram uma reunião para esclarecimentos de todas essas situações. A coordenadora passou o assunto para a SAR e resolveram que o coordenador C da SAR daria uma solução ao caso pois era "amigo" da diretora da escola. As professoras aqui da escola mandaram uma carta respondendo a essa atitude (ANEXO 10).

Percebe-se as atitudes de ambos os coordenadores, da unidade e da SAR. A coordenadora da unidade deveria, sob meu ponto de vista, resolver o problema da cola conjuntamente com as professoras que pediram diálogo. Ao invés disso o problema que envolve o espaço da nossa comunidade escolar. Vejamos pelo rito da carta que as professoras repudiaram a atitude do coordenador, e elas to certas, pois sua atitude foi no mínimo autoritária e a coordenadora da unidade aplique e submissa dessa atitude.

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
COM AS PROFESSORAS DA UNIDADE ESCOLAR

ANEXO VII

ANEXO VII

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA UNIDADE

1- Qual o horário de atendimento para a matrícula? O horário facilitou a

presença dos alunos trabalhadores?

2- Como foram organizadas as classes? Homogêneas (por idade ou

aproveitamento) ou heterogêneas?

3- Quais as características da clientela que essa escola atende? Isso está

coerente com o plano diretor?

4- Como são organizados os horários da escola? Como são tratadas as

questões relativas ao atraso dos alunos?

5- Como os professores e a coordenação estruturam e trabalham o

planejamento?

6- Como você entende o fracasso escolar?

7- O que é avaliar para você?

8- O que você tem a dizer sobre o currículo oculto?

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA UNIDADE ESCOLAR

1 - CONTE COMO ESTÁ SENDO SEU TRABALHO COM

“PROJETOS”.

2 - AVALIE COMO ESTÁ SENDO A RELAÇÃO ENTRE SEU

TRABALHO DOCENTE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

3 - AVALIE OS REFLEXOS DOS T.D.S. NA QUALIDADE DE SEU

TRABALHO.

4 - REFLITA SOBRE O SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DAS

REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO.

1- Qual o horário de atendimento para a matrícula? O horário facilitou a presença dos alunos trabalhadores?

2- Como foram organizadas as classes? Homogêneas (por idade ou aproveitamento) ou heterogêneas?

3- Quais as características da clientela que essa escola atende? Isso está coerente com o plano diretor?

4- Como são organizados os horários da escola? Como são tratadas as questões relativas ao atraso dos alunos?

5- Como os professores e a coordenação estruturam e trabalham o planejamento?

6- Como você entende o fracasso escolar?

7- O que é avaliar para você?

8- O que você tem a dizer sobre o currículo oculto?

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA UNIDADE

ANEXO VII

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA UNIDADE ESCOLAR

1- CONTE COMO ESTÁ SENDO SEU TRABALHO COM "PROJETOS".

2- AVALIE COMO ESTÁ SENDO A RELAÇÃO ENTRE SEU TRABALHO DOCENTE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

3- AVALIE OS REFLEXOS DOS T.D.s NA QUALIDADE DE SEU TRABALHO.

4- REFLITA SOBRE O SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DAS REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO.

FOTOS DAS PROFESSORAS J.M.L. e S.F.O. e DA CLASSE DE PEB III

ANEXO VIII

“Nos vivemos sempre em movimento de mudanças, avanços, certezas, tristezas, incertezas e alegrias. É a discussão teórica do trabalho realizado que tem possibilidade ao professor repensar sua própria ação pedagógica, permitindo-lhe que se aproprie, coletivamente, de novos conhecimentos.”



A PROFESSORA JOSENEIDE MATOS DE LIMA SILVA



